



Daniela Maria Jorge **Brincar com o Inglês: um estudo no Jardim de**
Coelho **Infância**



**Daniela Maria Jorge
Coelho**

**Brincar com o Inglês: um estudo no Jardim de
Infância**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Línguas realizada sob a orientação científica da Dra. Ana Isabel Andrade, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha mãe e família pelo incansável apoio.

o júri

presidente

Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal

Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutora Maria Alfredo Ferreira Freitas Lopes Moreira

Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade

Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço:

À minha orientadora, Ana Isabel Andrade, pelo apoio incondicional, pela disponibilidade e aconselhamento constantes, mas, acima de tudo, pelas palavras de alento nos momentos menos bons e pela paciência face às minhas indecisões.

Às crianças envolvidas no estudo e seus pais pela confiança que depositaram em mim e por terem acedido a todos os meus pedidos ao longo deste trabalho.

A todos os funcionários da Instituição de Ensino onde decorreu o estudo, mas em especial, à directora pela disponibilidade e apoio sempre prontamente demonstrados, facilitando toda a realização deste trabalho.

A José Silveirinha pelo carinhoso apoio a vários níveis: o empréstimo do material de filmagem, a prestação de serviços como “motorista particular”, as dicas para uma melhor apresentação deste trabalho, mas acima de tudo pela compreensão face às minhas constantes ausências durante a elaboração deste trabalho.

À minha mãe pelo grande apoio moral, mas acima de tudo por me ter ajudado e desculpado no cumprimento das minhas tarefas domésticas, deixando-me tempo para este trabalho.

À minha mana, cunhado e sobrinha por todo o carinho, por acreditarem sempre em mim e por fazerem questão de me valorizarem das mais variadas formas.

A José António e Maria José Silveirinha pelo apoio moral e pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho.

Aos meus amigos do coração pela preocupação que demonstraram em que este trabalho corresse da melhor forma.

À Dra Gabriela Portugal pelo empréstimo do material bibliográfico tão necessário para esta investigação e pelo esclarecimento de dúvidas.

À Dra Cecília Basílio pelo exemplo que me deu enquanto minha professora na formação inicial e por acreditar em mim.

À Dra Josélia Neves e seu marido pelo apoio “técnico” na gravação das filmagens em CD.

À Dra M^a João Goucha pelas palavras de alento e apoio.

Ao Departamento de Audiovisuais da ESE de Leiria pelo empréstimo do equipamento de filmagem.

Ao “tio” Fernando e “ti” Lena pelo empréstimo da câmara de filmar.

À direcção e colegas do ILC de Leiria pelo apoio e interesse demonstrado no meu trabalho.

palavras-chave

Sensibilização às línguas estrangeiras, jogo, abordagem experiencial, envolvimento e bem-estar

resumo

O presente trabalho propõe-se compreender de que forma o jogo pode rentabilizar as sessões de sensibilização ao Inglês Língua Estrangeira no pré-escolar. Para tal, concebeu-se e colocou-se em prática um Plano de Intervenção constituído por diferentes jogos, que um grupo de crianças de três anos de uma instituição de educação pré-escolar experienciou. Analisa-se a qualidade das situações de contacto com a língua estrangeira por parte das crianças, pela observação das videogravações das sessões, tendo como pontos de referência de qualidade o *envolvimento* e o *bem-estar* das crianças enquanto jogam cada um dos jogos propostos. Os resultados apontam para níveis elevados de envolvimento nos jogos por parte das crianças, o que evidencia uma relação positiva com a língua estrangeira. Com base nestes resultados, apresentam-se algumas sugestões para educadores e professores interessados em oferecer sessões de sensibilização ao Inglês no pré-escolar.

keywords

Sensitisation to foreign languages, game, Experiential Education, involvement and well-being.

abstract

This dissertation aims at finding out how games may evolve the sessions of sensitisation to a foreign language. For that purpose we elaborated an Intervention Plan which includes different games to be played by a group of three-year-old children who attended a pre-school establishment. The quality of the situations of contact with the foreign language will be examined through the observation of the videorecorded sessions, having as quality reference points the *involvement* and *well-being* of the children while playing the suggested games. The results, which revealed a high level of involvement and, therefore, a positive relation of the children with the foreign language, will allow us to offer some suggestions for the kindergartner teachers and caretakers interested in offering their pre-school children an opportunity to have sessions of sensitisation to English as a foreign language.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	I
LISTA DE ABREVIATURAS.....	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	V
ÍNDICE DE QUADROS	VI
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	9
A SENSIBILIZAÇÃO ÀS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO PRÉ-ESCOLAR	9
NOTA INTRODUTÓRIA	9
1 - A sensibilização às Línguas Estrangeiras: conceito	10
2 - Reflexões sobre o processo de aquisição verbal.....	12
3 - Vygotsky e o sociointeraccionismo	18
4 - Razões de uma sensibilização às Línguas Estrangeiras no pré-escolar	18
CAPÍTULO II.....	27
O JOGO NA SENSIBILIZAÇÃO ÀS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	27
NOTA INTRODUTÓRIA	27
1 – Os materiais e as actividades na sensibilização às Línguas Estrangeiras.....	28
2 – O jogo na sensibilização às Línguas Estrangeiras.....	32
2.1 – Definição de jogo.....	32
2.2 – Fases e tipos de jogo.....	37
2.3 – Os benefícios do jogo em contexto pedagógico.....	39
2.4 – O jogo e a linguagem	42
CAPÍTULO III	47
A EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL	47
NOTA INTRODUTÓRIA	47
1 - A Educação Experiencial.....	48
2 – O projecto EDEX.....	49

2.1 – Os princípios base do Projecto EDEX – o esquema do templo.....	50
2.1.1 – A iniciativa livre da criança	53
2.1.2 – Um meio rico	55
2.1.3 – A atitude e o diálogo experiencial.....	55
2.2 – Pontos de referência para a qualidade do ensino	58
2.3 – A aprendizagem de nível profundo	59
CAPÍTULO IV.....	63
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	63
NOTA INTRODUTÓRIA	63
1 – Desenho do estudo e metodologia.....	64
1.1 – Sujeitos da investigação.....	68
1.1.1 – Caracterização da instituição de ensino (JD).....	69
1.1.2 – Caracterização do ambiente escolar.....	72
1.1.2.1 – Educadora 1 (ED1).....	72
1.1.2.2 – Educadora 2 (ED2).....	74
1.1.3 – Caracterização da professora de Inglês.....	74
1.1.4 – Caracterização dos alunos.....	75
1.1.4.1 – Aluno 1 (A1).....	75
1.1.4.2 – Aluno 2 (A2).....	76
1.1.4.3 – Aluno 3 (A3).....	77
1.2 – Descrição das sessões de sensibilização ao ILE	78
1.3 – Instrumentos de recolha.....	81
1.3.1 – Videogravação/observação.....	81
1.3.2 – A transcrição.....	83
1.3.3 – Entrevistas e inquérito por questionário.....	83
1.4 – Tratamento da informação.....	87
1.4.1 – A Rosa das Relações	87
1.4.2 – A Escala de Envolvimento de Leuven para crianças do pré-escolar.....	88
14.2.1 – Definição de envolvimento	88
1.4.2.2 – Utilização da LIS – YC	89
CAPÍTULO V	93

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS	93
NOTA INTRODUTÓRIA	93
1 – Descrição e análise da relação professora/alunos – Rosa das Relações.....	94
1.1 – Relação Professora/alunos antes do Plano de Intervenção	95
1.2 – Relação Alunos/Professora antes do Plano de Intervenção.....	101
1.3 – Relação Professora/Alunos depois do Plano de Intervenção	102
1.4 – Relação Alunos/professora depois do Plano de Intervenção	105
2 – Aceitabilidade dos jogos do Plano de Intervenção por parte das crianças.....	108
3 – Nível de envolvimento nos jogos	114
3.1 – Análise do envolvimento jogo por jogo.....	115
Jogo nº 1	115
Jogo nº 2.....	117
Jogo nº 3.....	119
Jogo nº 4.....	121
Jogo nº 5.....	123
Jogo nº 6.....	125
Jogo nº 7.....	127
Jogo nº 8.....	129
Jogo nº 9.....	130
3.2 – Análise do envolvimento de cada aluno	132
3.2.1 – Envolvimento de A1 em cada jogo	132
3.2.2 – Envolvimento de A2 em cada jogo	136
3.2.3 – Envolvimento de A3 em cada jogo	138
3.3 –Envolvimento total por jogo	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
BIBLIOGRAFIA	151
ANEXOS	169

Lista de abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EA – Ensino/Aprendizagem

ILE – Inglês Língua Estrangeira

JI – Jardim de Infância

LE – Língua Estrangeira

LIS-YC – *Leuven Involvement Scale-Young Learners*

PC – Período Crítico

PI – Plano de Intervenção

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

Índice de Figuras no texto

FIGURA 1 – O ESQUEMA DO TEMPLO SEGUNDO LAEVERS E VAN SANDEN (1997)	50
FIGURA 2 – REPRESENTAÇÃO DAS RELAÇÕES QUE A CRIANÇA VAI ESTABELECENDO	53
FIGURA 3 – ESQUEMA RESUMO DA DISSERTAÇÃO	67
FIGURA 4 – RELAÇÃO PROFESSORA/ALUNOS ANTES DO PI	95
FIGURA 5 – RELAÇÃO ALUNOS /PROFESSORA ANTES DO PI	101
FIGURA 6 – RELAÇÃO PROFESSORA/ALUNOS APÓS O PI	102
FIGURA 7 – RELAÇÃO ALUNOS/PROFESSORA APÓS O PI	105
FIGURA 8 – PAPEL DO JOGO NAS SESSÕES DE SENSIBILIZAÇÃO À LE	148

Índice de Quadros no texto

QUADRO 1 - SIMBOLOGIA REPRESENTATIVA DO TIPO DE RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE CRIANÇA E EDUCADOR.....	57
QUADRO 2 - SIGLAS ADOPTADAS	69
QUADRO 3 - NÚMERO DE ALUNOS DE INGLÊS NO JD	70
QUADRO 4 - RESUMO DA CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS	78
QUADRO 5 - RESUMO DAS SESSÕES	80
QUADRO 6 - RESUMO DO NÚMERO DE SESSÕES DEDICADAS A CADA TEMA ABORDADO.....	81
QUADRO 7 - PRESENCAS DOS ALUNOS.....	81
QUADRO 8 - RESUMO DAS VIDEOGRAVAÇÕES FEITAS PARA ESTE ESTUDO	82
QUADRO 9 - SIGLAS ADOPTADAS NAS TRANSCRIÇÕES.....	84
QUADRO 10 - RESUMO DAS ENTREVISTAS QUE TIVERAM LUGAR.....	85
QUADRO 11 - RESUMO DAS SESSÕES E JOGOS COM DURAÇÃO, DATA E NÚMERO DE ALUNOS PRESENTES	86
QUADRO 12 - RESUMO DAS ROSAS DE RELAÇÕES ELABORADAS.....	94
QUADRO 13 - QUESTÕES DIRIGIDAS AOS ALUNOS NA ENTREVISTA.....	109
QUADRO 14 - RESUMO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS E NÚMERO DE ALUNOS PRESENTES	109
QUADRO 15 - RESUMO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO Nº1 EM TODOS OS JOGOS	111
QUADRO 16 - RESUMO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO Nº 2 EM TODOS OS JOGOS.....	112
QUADRO 17 - RESUMO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO Nº 3 EM TODOS OS JOGOS.....	112
QUADRO 18 - RESUMO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO Nº 4 EM TODOS OS JOGOS.....	113
QUADRO 19 - NÍVEL DE ENVOLVIMENTO TOTAL NO JOGO 1	116
QUADRO 20 - NÍVEL DE ENVOLVIMENTO TOTAL NO JOGO 2	119
QUADRO 21 - NÍVEL DE ENVOLVIMENTO TOTAL NO JOGO 3	120
QUADRO 22 - NÍVEL DE ENVOLVIMENTO TOTAL NO JOGO 4	123
QUADRO 23 - NÍVEL DE ENVOLVIMENTO TOTAL NO JOGO 5	125
QUADRO 24 - NÍVEL DE ENVOLVIMENTO TOTAL NO JOGO 6	127
QUADRO 25 - NÍVEL DE ENVOLVIMENTO TOTAL NO JOGO 7	128
QUADRO 26 - NÍVEL DE ENVOLVIMENTO TOTAL NO JOGO 8	130
QUADRO 27 - NÍVEL DE ENVOLVIMENTO TOTAL NO JOGO 9	131

Índice de Gráficos no texto

GRÁFICO 1 - SINAIS DE ENVOLVIMENTO TOTAIS NO JOGO 1.....	116
GRÁFICO 2 - SINAIS DE ENVOLVIMENTO TOTAIS NO JOGO 2.....	118
GRÁFICO 3 - SINAIS DE ENVOLVIMENTO TOTAIS NO JOGO 3.....	120
GRÁFICO 4 - SINAIS DE ENVOLVIMENTO TOTAIS NO JOGO 4.....	122
GRÁFICO 5 - SINAIS DE ENVOLVIMENTO TOTAIS NO JOGO 5.....	124
GRÁFICO 6 - SINAIS DE ENVOLVIMENTO TOTAIS NO JOGO 6.....	126
GRÁFICO 7 - SINAIS DE ENVOLVIMENTO TOTAIS NO JOGO 7.....	128
GRÁFICO 8 - SINAIS DE ENVOLVIMENTO TOTAIS NO JOGO 8.....	129
GRÁFICO 9 - SINAIS DE ENVOLVIMENTO TOTAIS NO JOGO 9.....	131
GRÁFICO 10 - NÍVEL DE ENVOLVIMENTO DE A1 PARA CADA JOGO.....	133
GRÁFICO 11 - NÍVEL DE ENVOLVIMENTO DE A2 PARA CADA JOGO.....	136
GRÁFICO 12 - NÍVEL DE ENVOLVIMENTO DE A3 PARA CADA JOGO.....	138
GRÁFICO 13 - NÍVEL DE ENVOLVIMENTO TOTAL DE CADA ALUNO EM TODOS OS JOGOS	139
GRÁFICO 14 - NÍVEL DE ENVOLVIMENTO TOTAL OBTIDO EM CADA JOGO	140

Introdução

A formação da União Europeia (UE) começou a desenhar-se já nos anos 50, embora apenas com seis membros e sem os ambiciosos objectivos de hoje. Ao longo dos anos, esta união de países europeus foi revelando mais preocupações com os cidadãos e seus interesses, procurando melhorar, particularmente, as condições para a sua participação na vida democrática. Nos anos 80, dois importantes acontecimentos traçaram uma Europa ainda mais unida: as reuniões do Conselho Europeu, em 1985, que demonstraram o desejo de constituir “um espaço económico sem fronteiras” (Porto Editora, 2004) e a assinatura do Acto Único Europeu, a 1 de Julho de 1987, que veio finalmente concretizar esse desejo, pela criação efectiva de “um grande mercado sem fronteiras internas” e pelo reforço da “cooperação no domínio das políticas do ambiente, investigação e tecnologia” (Porto Editora, 2004).

Actualmente, a União Europeia é constituída por mais de vinte países com mais de trinta línguas diferentes. Assim sendo, o cidadão europeu actual pode deslocar-se livremente por vários países europeus, deparando-se não só com uma grande diversidade linguística, mas também com um imenso e variado património cultural. Dominar outras línguas e respeitar outras culturas torna-se, por isso, essencial para “sobreviver” numa Europa cada vez mais agregada. É nesta perspectiva que o Comité Europeu de Ministros chama a atenção para a importância do papel da educação na formação de um indivíduo ciente da diversidade linguístico-cultural europeia:

“le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune qu’il convient de sauvegarder et de développer, et que des efforts considérables s’imposent dans le domaine de l’éducation afin que cette diversité, au lieu d’être un obstacle à la communication, devienne une source d’enrichissement et de compréhension réciproque» (Comité de Ministros in Coste, Moore & Zarate, 1997 : 7).

A formação para a percepção do Outro e da sua língua torna-se desta forma uma prioridade nos sistemas educativos europeus: «Il est donc indispensable que les systèmes éducatifs de chaque pays cultivent une attitude ouverte envers l’expérience de l’altérité et qu’ils donnent aux jeunes les savoirs et le savoir-faire qui leur permettront de constamment

développer leur compréhension de la langue et de la culture des autres peuples» (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 8).

Na sequência do que acabámos de escrever, a aprendizagem de línguas passou a ser indispensável na formação dos nossos jovens e das nossas crianças, porquanto contribui para a formação de atitudes e competências favoráveis ao contacto e ao diálogo interculturais (cf. Andrade et al., 2003: 489). Desta forma, o ensino de línguas não se pode limitar a desenvolver nos aprendentes uma competência que se limita a uma língua ou outra, devendo antes caracterizar-se essencialmente pela sua natureza intercultural e plurilingue (cf. Andrade et al., 2003: 490).

Consequentemente, hoje em dia, um dos grandes objectivos do ensino/aprendizagem (EA) de línguas é fornecer conhecimentos que possibilitem ao aprendente comunicar livremente com cidadãos de outras línguas, incutindo-lhes saberes comunicativos e atitudes respeitadoras e valorizadoras da diversidade linguística, “pela promoção e a melhoria quantitativa e qualitativa do estudo e ensino das línguas europeias no seio da Comunidade, com vista a uma melhor compreensão entre os seus cidadãos” (Andrade & Araújo e Sá, 1992: 24).

O *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* (2001) aparece como resultado desta preocupação europeia, surgindo como um “documento [onde] está descrito, de forma clara e acessível, o que é que aprendentes de línguas terão que fazer para utilizar uma língua para fins de comunicação” (Fisher, 2004: 2), auxiliando professores e formadores de línguas e servindo como uma referência para políticas e práticas do ensino de línguas em diversos países europeus.

Este empenho das entidades educativas europeias em proporcionar a todos os cidadãos uma formação direccionada para a alteridade através do contacto com as línguas, levou a que a antecipação da sensibilização a outras línguas e culturas fosse considerada como uma das prioridades educativas, de forma a criar nas crianças não só um sentido de respeito pelo Outro e pela sua língua, mas também uma competência plurilingue que lhe permita, quando adulta, viver em harmonia com outros cidadãos de outras línguas e culturas.

Tal como em outros países europeus, também em Portugal se assiste a um interesse por parte de escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e até mesmo de Jardins de Infância (JI) em colocar à disposição das suas crianças a possibilidade de sensibilização a

uma língua estrangeira (LE). Em Portugal, a oferta de sessões de sensibilização a uma LE, especialmente ao Inglês, tem vindo a crescer a olhos vistos, partindo principalmente de Escolas de Línguas que deslocam às instituições educativas. Actualmente, na grande maioria das escolas de 1º CEB, a língua inglesa é ensinada desde o 3º ano, decorrente da proposta do governo para a introdução de uma LE neste grau de ensino como forma de, segundo o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º CEB*, entre outras finalidades, “promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural” (Ministério da Educação, 2005: 11).

No que diz respeito especificamente ao pré-escolar, a possibilidade de sensibilização a outras línguas é já, há muito, equacionada pelo Ministério da Educação Português nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) que vê nessa oportunidade um meio de, logo desde os primeiros anos académicos, consciencializar as crianças para a existência de outras línguas e culturas que não as suas.

Deste modo, o alcance destes objectivos requer uma abordagem cuidada à LE que apele à afectividade da criança, fazendo-a sentir vontade de conhecer e aprender outras línguas. A sensibilização da criança às línguas exige, assim, materiais didácticos adequados, apelativos e coadunados ao ambiente da educação pré-escolar. Todavia, parece haver, de acordo com alguns autores, nomeadamente Strecht-Ribeiro (1998), uma escassez de materiais apropriados a esta forma de iniciação às línguas, pelo que se torna urgente proceder a estudos que os avaliem, permitindo a compreensão do seu valor educativo. É nesta perspectiva que surge a investigação que apresentamos neste trabalho.

Leccionando Inglês em vários projectos de sensibilização ao Inglês Língua Estrangeira (ILE) a crianças do 1º CEB e Pré-Escolar desde há seis anos, cedo nos deparámos com alguns problemas que pensamos carecerem de um tratamento urgente.

O primeiro problema prende-se com a nossa falta de formação inicial para leccionarmos Inglês a crianças tão pequenas. Apesar de termos encontrado nesta actividade um prazer enorme e uma sensação de descoberta da nossa vocação, estamos cientes de que a formação inicial de que dispomos (Tradutora/Intérprete) não serve em muito o percurso profissional que seguimos, o que nos levou a considerar a hipótese de aprofundar o conhecimento de que dispomos sobre a sensibilização às LEs. Por este motivo, decidimos ingressar no Mestrado em Didáctica de Línguas na esperança de adquirirmos uma

formação mais direccionada para o ensino e, especialmente, para a sensibilização às línguas junto de crianças nos primeiros anos de escolaridade.

Um outro problema, por nós confirmado, prende-se com a atrás referida escassez de material adequado à sensibilização ao ILE no 1º CEB e, especialmente, no pré-escolar. Os materiais destinados a crianças em idade pré-escolar para iniciação às línguas com os quais nos cruzávamos afiguravam-se demasiado académicos, isto é, excessivamente direccionados para um ensino formal da língua e, além disso, na nossa opinião, pouco relacionados com as vivências e interesses destas crianças. Muitas das vezes, optámos por construir o nosso próprio material e planificar as actividades a introduzir nas sessões de ILE com base em bibliografia ou nas nossas próprias ideias. Mas a necessidade de encontrar um conjunto de actividades que realmente fosse do agrado das crianças e servisse plenamente as sessões de sensibilização ao ILE persistia, pelo que decidimos transformar a nossa procura de material num estudo mais aprofundado e rigoroso que resultou nesta dissertação.

Na sequência desta busca, travámos conhecimento com a corrente educativa de Ferre Laevers: a Educação Experiencial. O projecto EDEX (ou a Educação Experiencial) advoga que o educador deve adoptar uma abordagem experiencial, ou seja, deve tentar colocar-se no lugar do seu grupo de crianças e procurar sentir o que elas sentem. Ao fazê-lo, aperceber-se-á da personalidade e dos verdadeiros gostos e interesses das crianças, podendo assim encontrar actividades e materiais que correspondam às suas preferências e satisfaçam as suas necessidades enquanto seres em desenvolvimento e ávidos de experiências potenciadoras desse mesmo desenvolvimento.

Segundo Laevers (1994, 1997), a criança que aprecia e se interessa verdadeiramente pelas actividades ou materiais introduzidos pelo educador envolve-se plenamente com eles, explorando-os até ao limite das suas capacidades. Quando determinados materiais ou actividades já não têm mais interesse para a criança, ela dedica-se a outro igualmente atractivo e da sua preferência, mas que lhe traga algo de novo. Ou seja, a própria criança é que, seguindo o seu ímpeto exploratório, sabe e escolhe com que material pretende trabalhar. Ainda de acordo com o mesmo autor, o *envolvimento* da criança poderá, por isso, ser um indicador de que ela está a satisfazer as suas necessidades exploratórias e a aprender ao seu ritmo aquilo que lhe interessa, daí que o principal objectivo do educador passe por encontrar actividades que contribuam para o envolvimento da criança.

Do mesmo modo, o educador deverá ainda contribuir para o *bem-estar* da criança, pela forma como com ela interage e pelos tipos de relação que com ela enceta.

Assim sendo, uma vez que nos identificámos com esta abordagem, adoptámos uma postura experiencial, tentando encontrar actividades que fossem ao encontro das preferências das crianças, contribuindo para o seu *envolvimento* e proporcionando *bem-estar* emocional.

A escolha do tipo de actividade não foi de todo complicada, visto que a nossa experiência lectiva nos permitiu ir reconhecendo as tarefas mais apreciadas pela maioria das crianças, sendo que a actividade de jogo foi aquela que se impôs.

De facto, estudos desenvolvidos não nos deixam negar as vantagens do jogo, quer em contexto familiar, quer em contexto pedagógico, sendo possível falar duma “pedagogia do jogo” (Ferran, Mariet e Porcher, 1979: 12) em que este passa a fazer parte do material pedagógico disponível e usado dentro e fora da escola com a mesma utilidade, revelando-se quase sempre um meio aprazível e motivante de sensibilizar as crianças para outras realidades.

Para além destes aspectos, o jogo faz parte do mundo da criança, é-lhe vital para o seu desenvolvimento (Ministério da Educação, 1987: 3) e preenche o seu dia-a-dia até aos sete ou oito anos (Bronson, 1995: 1; Vygotsky, 1991: 12), devendo ser considerado como “a mais séria ocupação da criança” (Montaigne, citado por Hagège, 1973: 10). Apesar do conhecimento dos seus benefícios em geral e do interesse da comunidade científica em estudar esta actividade lúdica como agente facilitador de novas aquisições, há quem defenda que ainda muito temos para explorar na utilização do jogo na aprendizagem, em geral, e na sensibilização às LEs, em particular (Hagège, 1996: 90; Johnstone, 2002: 164 e Neto, 1997: 5).

No entanto, o facto de se ter conhecimento do papel positivo do jogo na escola, especialmente do seu carácter motivacional, pode levar o professor a um uso exagerado ou inadequado do mesmo, pelo que se torna necessário proceder a uma avaliação da conveniência de determinados jogos em detrimento de outras actividades.

No que diz respeito à sensibilização às LEs, não podemos esquecer a estreita relação entre jogo e linguagem. Lief e Brunelle afirmam que “a linguagem e o jogo mantêm entre si um parentesco bastante estreito: ambos representam a realidade, ambos a transpõem, ambos são a sua ficção” (1978: 59) e realçam o facto de que, segundo alguns estudos, as

crianças com dificuldades de comunicação revelarem ser crianças que também brincam pouco. As palavras de Titone a este respeito não podiam ser mais claras:

“Dans tous les processus de l’apprentissage linguistique de l’enfant, le jeu et le langage sont étroitement associés. C’est pourquoi on ne peut pas imaginer l’apprentissage d’une langue, qu’elle que soit maternelle ou seconde, en dehors des dynamiques du jeu. Et ceci, dans un double mouvement : à la fois à travers le jeu (action) vers la parole ou régulé para la parole (je fais et puis je dis, je fais et je dis), et à travers le langage, objet du jeu : les jeux linguistiques, en particulier les jeux de production oral » (Renzo Titone, 1994 : 23, in Lopes, 2004 : 64)

Além disso, também Lief e Brunelle (1978) defendem que é fundamental que o professor de hoje saiba jogar para estabelecer com os alunos uma relação de entendimento e autenticidade. Os autores acreditam mesmo que os “professores que saibam jogar são indispensáveis para o êxito do empreendimento” (Lief e Brunelle, 1978: 126), porquanto se envolvem e colaboram nos jogos dos alunos, estabelecendo com eles um relacionamento genuíno, que vai muito além da relação professor/aluno.

Ora, tendo conhecimento destes factos, procedemos à reunião de alguns jogos que introduzimos num Plano de Intervenção (PI) cuidadosamente elaborado para aplicarmos nas nossas sessões de sensibilização ao ILE frequentadas por crianças de 3 anos. Adoptando a perspectiva de Laevers, pensamos que o nosso PI é uma tentativa de trazer, para a sala destas crianças, actividades que estimulem o seu ímpeto exploratório para, ao longo da sua aplicação, compreendermos as suas potencialidades e fragilidades.

Pretendemos, assim, com este estudo encontrar resposta para a seguinte questão investigativa:

- Qual o papel do jogo na sensibilização de crianças do pré-escolar ao Inglês Língua Estrangeira, nomeadamente no que diz respeito à relação das crianças com a língua estrangeira?

Pensamos que o jogo pode contribuir para a fomentação de uma relação positiva e, até mesmo, afectiva com a LE, facilitando todo o processo de sensibilização. Se esta relação apazível com o ILE existir, então poderemos ter encontrado uma forma de incrementar a introdução de LEs no pré-escolar.

Para a construção do nosso PI tomámos por base não só os conhecimentos que adquirimos sobre as funções, finalidades e benefícios dos jogos em contexto pedagógico com especial interesse na categorização dos jogos apresentada por Piaget, mas também o

que sabemos sobre os processos de aquisição/aprendizagem de LEs por crianças, nomeadamente a abordagem sócio-interaccionista, conjugada com o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) de Vygotsky (1991a) e as suas ideias sobre a importância do *brincar*. A compreensão do processo de aquisição de uma LE pela criança permitiu-nos delinear um PI adequado às capacidades das crianças, seleccionando jogos que se enquadrassem ligeiramente acima das capacidades da criança funcionando como um estímulo ao seu *envolvimento* e *bem-estar*.

Aliás, o *envolvimento* e o *bem-estar* proporcionados durante a aplicação do PI vão ser os pontos de referência para a sua qualidade.

Usaremos, assim, como instrumentos de análise dos dados recolhidos pela observação das crianças enquanto se dedicam aos jogos do PI: a *Escala de Envolvimento de Leuven* (1994b) que nos permitirá detectar o nível de implicação de cada criança em cada jogo e a *Rosa das Relações* (1997) que nos possibilitará aferir o grau de bem-estar pelo registo do tipo de relações estabelecidas entre a professora e as crianças. Dos resultados obtidos, retiraremos sugestões e ideias para professores e educadores que pretendam introduzir nas suas salas pré-escolares actividades de sensibilização às LEs.

Assim sendo, os objectivos desta investigação são os seguintes:

- reflectir sobre o interesse da sensibilização ao ILE no pré-escolar;
- compreender o papel e as potencialidades do jogo na relação da criança com o ILE;
- apresentar sugestões de utilização do jogo na sensibilização ao ILE.

Deste modo, organizámos a nossa dissertação em cinco capítulos, sendo que os três primeiros apresentam informação teórica sobre a sensibilização às LEs no pré-escolar e o recurso aos jogos como material lúdico-didáctico ao serviço da sensibilização às LEs; e os dois últimos capítulos expõem o que realmente foi a pesquisa que pusemos em prática, isto é, o modo de aplicação do PI, a observação das crianças utilizando a *Escala de Envolvimento de Leuven* e a *Rosa das Relações* e, finalmente, os resultados dessa observação.

De forma mais detalhada, no Capítulo I pretendemos abrir caminho a uma reflexão sobre a sensibilização às LEs no pré-escolar, ponderando os motivos e benefícios dessa forma de consciencializarmos as crianças para a alteridade, sendo que, no capítulo seguinte, abordamos os materiais disponíveis para o efeito, tentando compreender de que forma o jogo, em particular, poderá ser utilizado nas sessões de sensibilização a outras

línguas. No Capítulo III, exploramos o mundo da Educação Experiencial de Laevers, tentando compreender a sua metodologia e os seus objectivos. Nos dois capítulos finais, apresentamos a metodologia investigativa escolhida para levar a cabo este estudo, caracterizando os sujeitos e as formas de recolha e tratamento de dados para, finalmente, apresentarmos e discutirmos os dados recolhidos. As considerações finais revelam o que retirámos desta pesquisa, bem como descrevem as suas limitações, registando recomendações e sugestões para trabalhos futuros.

CAPÍTULO I

A sensibilização às Línguas Estrangeiras no pré-escolar

Nota Introdutória

Como referimos na introdução a este trabalho, um dos objectivos do nosso trabalho passa por reflectir sobre o interesse da sensibilização às línguas estrangeiras no pré-escolar, pelo que iniciamos o nosso texto com algumas considerações sobre esta temática.

Tendo em conta os parâmetros da nossa investigação, isto é, o facto de se tratar da concepção e experimentação de um Plano de Intervenção em sessões de sensibilização ao ILE com crianças do pré-escolar para analisarmos as suas potencialidades, consideramos fundamental, antes de mais, debruçarmo-nos sobre toda a conjuntura que envolve as crianças neste tipo de aproximação às línguas, a fim de compreendermos o interesse deste estudo.

Importa, assim, neste capítulo, entendermos o conceito de *sensibilização*, os motivos da iniciação à sensibilização à diversidade linguístico-cultural no pré-escolar bem como os potenciais benefícios dessa sensibilização para as crianças. Do mesmo modo, para percebermos o que se passa na sala de actividades de crianças em idade pré-escolar quando se introduz a sensibilização a uma LE, recordamos alguns aspectos relacionados com o processo de aquisição verbal, dando especial atenção aos estudos que se têm debruçado sobre a aprendizagem de línguas por crianças, uma vez que a compreensão destes aspectos também nos permitiu delinear o nosso PI e serviu de base à metodologia adoptada durante as nossas sessões. Nesta linha, tentámos primeiramente dar uma visão mais global do que se tem escrito sobre a aquisição de LEs (cf. Krashen, 1981; 1982; Piaget, 1973; Sim-Sim, 1998), com especial destaque para Vygotsky (1991a; 1991b; 1996) dada a importância que o autor dá à interacção em situação de aprendizagem. Com o auxílio dos que rodeiam a criança, especialmente se mais conhecedores que ela, a criança constrói os seus saberes e o seu conhecimento do mundo em interacções sociais sobre as quais importa reflectir. Se os sujeitos com quem convive agirem na sua Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky, 1991a), apoiando e orientando as suas aprendizagens, a criança consegue juntar conhecimentos aos que já possui e passar para o patamar seguinte do seu desenvolvimento. Na construção do nosso PI, tentámos escolher jogos que se constituíssem como actividades

propiciadoras de interacções significativas entre crianças e adulto (a professora), criando a ZDP e contribuindo para a co-construção de novos saberes linguístico-comunicativos.

1 - A sensibilização às Línguas Estrangeiras: conceito

O trabalho que aqui desenvolvemos pretende, como já explicámos, compreender as potencialidades do jogo nas sessões de *sensibilização* ao ILE com crianças em idade pré-escolar. Referirmo-nos a esta aproximação às línguas estrangeiras como sendo uma *sensibilização* e não *aprendizagem* pode suscitar algumas dúvidas. Assim sendo, pensámos ser indispensável iniciar este trabalho com uma definição do que entendemos por *sensibilização*, de molde a justificarmos algumas opções tomadas neste estudo. Assim, considerámos a seguinte definição:

“Uma sensibilização remete claramente para uma série de actividades variadas, essencialmente de tipo lúdico, fixando-se objectivos educativos gerais como, por exemplo, a tomada de consciência de outras línguas e culturas e a descoberta de outros modos de viver (...) para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença, apoiando-se todo o trabalho a desenvolver na exploração da imagem, do som e do *jogo*. Estas actividades de despertar para uma L.E. não pressupõem um carácter intensivo e os objectivos que perseguem, ainda que envolvendo aspectos cognitivos, são de dominância afectiva e atitudinal e prestam-se mal a uma avaliação e a um prosseguimento” (Strecht-Ribeiro 1998: 109).¹

Compreendemos, assim, que na fase pré-escolar se pretende apenas que a criança tome consciência dos outros e das suas formas de comunicação através do contacto com outras línguas, sendo preferível, por isso, não falarmos em *aprendizagem* mas sim em *sensibilização*. Além disso, como podemos ler, a *sensibilização* implica uma aposta no lúdico, no prazer do contacto e do brincar com uma outra língua, distanciando-se, desta forma, daquilo que entendemos por *aprendizagem* formal de LEs, onde as competências específicas da comunicação verbal têm de ser trabalhadas de forma clara, progressiva e sistemática.

A este propósito, Porcher e Groux distinguem este modo de dar a conhecer as línguas e culturas aos mais pequenos do “ensino normalizado” (1998: 91) e afirmam tratar-se de uma introdução e preparação das crianças para receberem, mais tarde, o ensino formal de línguas.

¹ Destaque a itálico feito por nós, por isso não constante no original.

Qualquer que seja o sentido que queiramos dar ao termo *sensibilização*, trata-se sempre de um contacto menos formal e mais descontraído com outras línguas e culturas, onde a grande preocupação não pode ser forçar a criança a atingir objectivos pré-estabelecidos nem tão pouco obrigá-la a seguir programas rigorosos (Mourão, 2001). Na *sensibilização* à LE, a criança é, muitas vezes, quem decide o percurso a seguir no contacto com a nova língua, uma vez que se deixa levar pela sua curiosidade natural de exploração da diversidade linguística do mundo que a rodeia. O divertimento e o prazer aparecem, assim, lado a lado, neste processo de sensibilização a uma nova língua.

Apesar da sua vertente menos formal, as sessões de *sensibilização* às línguas têm por base algumas das teorias sobre a aquisição/aprendizagem de LEs, uma vez que destas se retira algumas práticas importantes a ter em conta nas sessões de LE, que apoiem a construção de conhecimentos das crianças na nova língua.

Sabemos que ao longo das últimas décadas se foram desenvolvendo várias teorias sobre o que se passa durante o processo de aprendizagem de uma língua, teorias essas que acabaram por ter influência nas abordagens didácticas vocacionadas para o ensino de línguas. Desde a década de 60 até aos tempos que correm, as metodologias de ensino de línguas parecem ter vindo preocupar-se cada vez mais com a vertente comunicativa da linguagem, procurando proporcionar aos aprendentes contextos que estimulem a sua capacidade de interacção verbal.

Esta forma de encarar o ensino de línguas, isto é, o facto de se considerar fundamental a criação de momentos interactivos que colaborem na construção de saberes linguístico-comunicativos também em outras línguas, tem por base a perspectiva sócio-interaccionista da aprendizagem, que é, no fundo, aquela que defendemos e adoptámos nas nossas sessões de sensibilização às LEs e na qual baseámos a elaboração do nosso PI (ver Anexo 1). Lembramos que o nosso PI é constituído por variados jogos de linguagem que escolhemos na esperança de que proporcionassem momentos de interacção entre o adulto e as crianças e entre as próprias crianças, contribuindo assim para a construção dos seus conhecimentos linguístico-comunicativos.

Deste modo, considerámos relevante deixar um panorama das principais teorias sobre a aquisição de línguas em geral, para, finalmente, nos determos naquela que guiou a nossa postura nas sessões de ILE: o sociointeraccionismo.

2 - Reflexões sobre o processo de aquisição verbal

Por volta da década de 60, o *positivismo* dominava a psicologia educativa. Tendo por base os princípios das ciências naturais, esta corrente acreditava que a compreensão dos processos de aprendizagem humana se alcançaria por meio da observação do comportamento. O rigor científico era afincadamente defendido, considerando-se que os pensamentos e sentimentos humanos eram aspectos inacessíveis a uma investigação científica rigorosa e, logo, não eram investigáveis. Recorria-se, assim, a testes minuciosamente controlados, realizados com animais, e dos seus resultados eram retiradas conclusões que se pensava serem perfeitamente aplicáveis aos humanos (cf. Williams e Burden, 1997: 8). O *positivismo* deu origem à teoria *behaviourista* de aprendizagem de línguas. B. F. Skinner, fundador do *behaviourismo* moderno, preconizava que a aprendizagem resulta mais do ambiente em que o aprendente se encontrasse do que de factores genéticos. No que diz respeito à aprendizagem de LEs, a perspectiva *behaviourista* apoiava-se na ideia de que quanto mais se imitasse, se repetisse e reforçasse a língua em estudo, formando hábitos positivos, mais ela seria interiorizada. Deste modo, onde houvesse semelhanças entre a LM e a língua-alvo, a aprendizagem era feita com facilidade, em caso contrário, as dificuldades apareciam, sendo os erros vistos como nocivos (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1992: 80; Bigolon, 1998: 6; Lightbown & Spada, 1993: 23). Como vários autores vieram a explicar, esta corrente peca, acima de tudo, por relegar o aluno para um papel passivo no processo de aprendizagem, preocupando-se apenas com os comportamentos observáveis e negligenciando outros elementos igualmente indispensáveis em todo o processo de aprendizagem, como sejam os aspectos mentais e cognitivos do sujeito que aprende.

Reagindo aos modelos comportamentais *behaviouristas*, o *cognitivismo* tenta compreender o modo como a mente humana raciocina e quais os processos mentais envolvidos na aprendizagem, como por exemplo, o papel da memória na compreensão e retenção da informação. No que toca à aprendizagem de línguas, esta corrente defende que o aprendente tem um papel activo neste processo, fazendo uso de variadas estratégias mentais para ser capaz de compreender o sistema linguístico em aprendizagem (cf. Williams e Burden, 1997: 13). Assim, os conhecimentos prévios do sujeito são imprescindíveis para que a aprendizagem aconteça, “para os cognitivistas, o sujeito desenvolve, durante o processo de aprendizagem, determinadas estratégias cognitivas”, a

partir das informações disponíveis, sendo a aprendizagem o resultado das actividades mentais do sujeito (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1992: 90). Esta teoria cria condições para a existência de metodologias de ensino que levam o aluno a reflectir sobre a linguagem verbal e a chegar à compreensão do seu funcionamento pela construção das regras, regras essas em que a língua materna do sujeito tem um papel importante.

O *construtivismo* nasceu da corrente cognitivista, sendo Jean Piaget o seu maior defensor. O autor (1973) explica que, segundo a perspectiva *construtivista*, a aprendizagem se faz por meio dos sentidos. O indivíduo contacta com o mundo e com o ambiente que o rodeia através dos sentidos, construindo assim o seu conhecimento. O mesmo autor explica que, ao longo da vida, um indivíduo passa por diferentes fases que reflectem as formas como explora o mundo em que vive. À nascença começamos por tomar conhecimento do mundo apenas pelos sentidos básicos, passando depois, gradualmente, a sermos capazes de lidar com ele de forma cada vez mais sofisticada, fazendo uso do pensamento, da memória e da imaginação, significando que alcançamos determinada maturidade e vamos adquirindo, assim, capacidades de raciocínio lógico e abstracto. Podemos assumir que este contacto com o que nos rodeia por meio dos sentidos se trata de uma forma de *interacção* que nos leva a concluir que o conhecimento se constrói na *interacção* do indivíduo com o mundo.

Em suma, a teoria *cognitivista* realça a necessidade de o indivíduo recorrer a processos mentais e cognitivos durante a aprendizagem, enfatizando a importância de o indivíduo ser capaz de *aprender a aprender*. Contudo, outra corrente surge defendendo o interesse de se considerar em conjunto os pensamentos, os sentimentos e as emoções dos sujeitos que aprendem como elementos fulcrais a ter em conta na reflexão sobre o desenvolvimento humano, trata-se do *humanismo*.

Em termos gerais, o *humanismo* acredita que o ensino deve tomar em consideração os aspectos afectivos e as reais necessidades dos aprendentes, pois a aprendizagem significativa só terá lugar quando o tópico é do interesse pessoal dos aprendentes e exige a sua participação activa (cf. Williams e Burden, 1997: 35). Assim, as metodologias de ensino descendentes desta corrente pretendem, acima de tudo, colocar o aprendente num ambiente seguro e livre de ansiedade, para que aquele se sinta preparado emocionalmente para realizar as suas aprendizagens: “Learning which is self-initiated and which involves

feelings as well as cognition is most likely to be lasting and pervasive.” (Williams and Burden, 1997: 35).

Vimos, até agora, que, no que diz respeito à aprendizagem de línguas, a teoria *cognitivista* preconiza o envolvimento cognitivo do aprendente na aprendizagem, em que este tenta encontrar e compreender o sentido do *input* linguístico que recebe, procurando trazer para o contexto pedagógico conhecimentos prévios e estratégias próprias ao mesmo tempo que interage com o que o rodeia. No entanto, a compreensão do funcionamento da mente humana não parece ser suficiente para entendermos o que se passa quando aprendemos alguma coisa. A perspectiva *humanista* veio, desta forma, dar ênfase à necessidade de o aprendente encontrar nas suas aprendizagens um sentido pessoal, um propósito, uma ligação significativa que se cruze com a sua realidade individual (cf. Williams e Burden, 1997: 39).

Com os trabalhos de Vygotsky surge uma outra abordagem: o *sociointeraccionismo* (ou sociocognitivismo) que, como o nome indica, consagra a vertente social da aprendizagem. Lembremos que Piaget também demonstrou ser importante proporcionar momentos significativos de interacção da criança com o que a rodeia para que esta construa o seu conhecimento do mundo. No entanto, o autor acabou por não dar a atenção merecida ao facto de que somos seres sociais, sendo que a interacção social (e verbal) com os demais sujeitos é fundamental para o desenvolvimento e crescimento do indivíduo. Vygotsky é um dos grandes defensores da vertente social da aprendizagem. O autor concorda com Piaget no que diz respeito ao papel da interacção no processo de aprendizagem, mas complementa a visão piagetiana, realçando que essa interacção deve realizar-se também no contacto com outros indivíduos e conferindo uma grande importância à linguagem e comunicação nesse processo.

Apresentamos de seguida a teoria *sociointeraccionista* que, como já mencionámos, guiou a construção do nosso PI e se apresenta como a teoria mais de acordo com as nossas metodologias e práticas pedagógicas em contexto de sensibilização às línguas, pela importância dada à interacção.

3 – Vygotsky e o sociointeraccionismo

Em termos gerais, o *sociointeraccionismo* trouxe uma visão mais social do conceito de aprendizagem, suportando a ideia de que o desenvolvimento do aprendente é promovido

pelas *interacções* que este enceta com o mundo e com os outros, especialmente pelas *trocas verbais* que realiza com os seus interlocutores.

Vygotsky (1991a) é um dos principais e mais conhecidos preconizadores da teoria *sociointeraccionista*. Nos seus trabalhos, o autor aponta para a importância das *interacções* sociais e verbais no desenvolvimento intelectual do ser humano e na construção de saberes. Para os defensores desta teoria, as interacções verbais só terão lugar se enquadradas em determinados contextos sociais em que os indivíduos interagem uns com os outros. Contudo, para que haja interacção é também necessário recorrer à linguagem, pois esta é o meio de comunicação por excelência. Vygotsky vê, assim, na linguagem um meio de construção da aprendizagem dos sujeitos, uma vez que é a linguagem que concretiza efectivamente as interacções verbais e sociais:

“A linguagem é vista como elemento estruturador e orientador do pensamento, algo que parte do social para o individual. Sendo a principal função da linguagem a da comunicação é através das interacções sociais que a função se cumpre, produzindo novo conhecimento (...)” (Pereira, 2003: 14)

Os trabalhos de Vygotsky alertam ainda para a importância do papel do adulto ou do par mais conhecedor na construção do conhecimento por parte da criança. Na interacção com o adulto ou com outra criança (o mediador), a criança vai constituir novos conceitos e novas formas de comunicação, integrando-os no seu já existente leque de conhecimentos. Este processo de *mediação* das aprendizagens contribuirá assim para que a criança evolua nas suas competências e saberes, passando para um patamar superior àquele em que se encontra, ou seja, contribuindo para o seu *desenvolvimento* (cf. Pereira, 2003: 14). Como escreve Mathey, “c’est en collaboration avec des partenaires, plus compétents en la matière que lui-même, que l’enfant parcourt son itinéraire de développement. En d’autres termes, ce qu’il peut faire en collaboration aujourd’hui, il saura le faire seul demain et devenir, à son tour, collaborateur” (1996: 87).

É com esta relação entre aprendizagem e desenvolvimento que Vygotsky se preocupa nos seus trabalhos, trazendo um contributo importante para as teorias de aprendizagem e para a reflexão sobre as actividades pedagógicas, pela forma como explica a interligação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotsky (1991a) relata que, primeiramente, se considerava a aprendizagem e o desenvolvimento como processos independentes. A aprendizagem aproveita-se do desenvolvimento e, por isso, “Binet e outros, admitem que o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para o aprendizado” (Vygotsky, 1991a: 90) e não resultado dele. Outra posição defende a igualdade de significado dos dois conceitos, ou seja, “aprendizado é desenvolvimento” (Vygotsky, 1991a: 90) e, segundo James, os dois processos acontecem ao mesmo tempo. Numa outra teoria (Koffka, s.d. referido em Vygotsky, 1991a) diz-se que “o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes (...) de um lado a maturação que depende directamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento.” (Vygotsky, 1991a: 91).

O que pensa então Vygotsky? Na sua opinião, desde que nasce, a criança, através do simples contacto com o mundo que a rodeia e com o qual ela interage, começa a fazer as suas aprendizagens e a desenvolver-se, pelo que os dois conceitos estão indubitavelmente relacionados. Portanto, muito antes da idade escolar a criança já adquiriu conhecimentos e experiências resultantes das situações interactivas em que participou. Obviamente, é de conhecimento geral que “o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança” (Vygotsky, 1991a: 95), dependendo dele, mas a evolução do desenvolvimento não é “afectada” pela aprendizagem (Vygotsky, 1991a: 81, 94 e 95). Ou seja, ao programarmos uma actividade, devemos fazê-lo considerando o desenvolvimento das crianças com as quais a vamos realizar, mas essa actividade não terá obrigatoriamente de “produzir” desenvolvimento nas crianças.

O filósofo explica que existem pelo menos *dois níveis de desenvolvimento*:

- ◆ O *nível de desenvolvimento real* que corresponde ao desenvolvimento “completado” do sujeito, isto é, aquilo que consegue fazer e solucionar por si mesmo (Vygotsky, 1991a: 95);
- ◆ O *nível de desenvolvimento potencial*, ou seja, o desenvolvimento que o sujeito poderá atingir depois de travar conhecimento com novas situações que permitirão o amadurecimento de novas funções e a realização de novas aprendizagens.

A distância entre estes dois níveis denomina-se *Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)* e representa o trajecto a fazer até um novo estágio de desenvolvimento, em que o

indivíduo interage com adultos ou companheiros mais capazes, durante o processo de aprendizagem, dando origem ao nível de desenvolvimento potencial.

A aprendizagem funciona, assim, como impulsionador da ZDP, “desperta[ndo] vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança *interage* com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (Vygotsky, 1991a: 101).

Vygotsky reforça, deste modo, a ideia de que a interacção social é fulcral no processo de aprendizagem, pois é nela que a criança vê criar-se à sua volta a ZDP, essencial à passagem do seu nível de conhecimento para um nível de conhecimento superior.

No que diz respeito à aprendizagem de línguas, a visão *interaccionista* de Vygotsky preconiza que a aquisição de uma LE resulta, para os defensores desta corrente, de uma *interacção* constante entre os sujeitos envolvidos no acto comunicativo, em que aqueles tiram o máximo partido da situação para aprenderem, perguntando, interpelando, contrastando ideias e até tirando dúvidas (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1992: 90 e 100). Em sessões de sensibilização às línguas, adoptar metodologias de tipo *sociointeraccionista* “implica, em primeiro lugar, aceitar que as interacções de linguagem em que o aluno se envolve são fundamentais para a construção da competência em LE e [da competência comunicativa do sujeito] e que, portanto, a quantidade e a qualidade das situações comunicativas criadas na e pela LE são decisivas neste processo” (Andrade & Araújo e Sá, 1992: 102). Lembremos que, decorrente da teoria *sociointeraccionista*, surge a *abordagem comunicativa*, advogando que se deve propiciar, precisamente, a *interacção* como forma de co-construção e prática de conhecimentos linguístico-comunicativos, valorizando as trocas verbais no processo de aprendizagem, procurando materiais o mais possível autênticos e apelativos, realizando actividades pertinentes e variadas que permitam o treino das várias competências linguístico-comunicativas e colmatem as necessidades dos aprendentes (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1992: 103).

É na linha do que expusemos atrás que tentámos, nas nossas sessões de sensibilização ao inglês, criar situações de interacção verbal que propiciem às crianças um contacto mais genuíno e mais significativo com outra língua, construindo o seu conhecimento linguístico-comunicativo. Deste modo, o uso de materiais pedagógicos que favoreçam a *interacção* revela-se fundamental nas nossas sessões. É aqui que o *jogo* surge como actividade

geradora de momentos interactivos quer entre colegas quer com o adulto (a professora), constituindo um contexto para o uso e o recurso à nova língua e contribuindo para a criação da ZDP das crianças envolvidas neste estudo (ver Capítulo II).

Depois de olharmos para o conceito de *sensibilização* e entendermos qual a teoria de aprendizagem que advogamos no decorrer das sessões deste estudo, pensamos ser importante compreender quais os motivos que, actualmente, abonam a favor de uma aproximação às línguas antecipada em relação ao que, até agora, era estabelecido pelas autoridades educativas e quais os benefícios desta aproximação às línguas para as crianças. Por outras palavras, trata-se de entender de que forma a criança pode tirar partido das sessões de sensibilização à LE e como estas podem contribuir para o seu desenvolvimento intelectual, mas, claro, em especial, para o seu desenvolvimento linguístico-comunicativo.

4 – Razões de uma sensibilização às Línguas Estrangeiras no pré-escolar

Vários motivos são apontados por diversos autores (Krashen, 1982; Sim-Sim, 1998; Vygotsky, 1991b) a favor de uma sensibilização às LEs no pré-escolar. Começaremos por abordar o factor *idade*.

A *idade* como elemento influenciador da aprendizagem de LEs é há muito estudada, sendo que, em geral, os resultados apontam para uma maior facilidade por parte das crianças pequenas em aprenderem uma nova língua quando comparadas com adultos em circunstâncias mais ou menos semelhantes.

Krashen (1982), comparando estudos sobre o sucesso de aquisição/aprendizagem de LEs por adultos e por crianças, conclui que, quando submetidos a condições de tempo e exposição iguais, os adultos e as crianças mais velhas, em estágios iniciais, desenvolvem-se linguisticamente mais depressa do que as crianças pequenas. No entanto, aprendentes de LEs que iniciam a sua aquisição em ambiente informal e exposição natural desde muito jovens adquirem e atingem níveis de proficiência mais elevados do que aqueles que atingem os adultos iniciantes (Krashen, 1982: 43). Os adultos aprendem mais rápido e regulam melhor a aprendizagem, mas as crianças, se passarem mais tempo em contacto com a língua, atingem níveis maiores de proficiência e um melhor resultado final (cf. Krashen, Long, Scarcella, 1979 expostos em Krashen, 1982; e de Snow & Hoefnagel-Hole,

1978 descritos em Lightbown & Spada, 1993:42 e 43). Além disso, as crianças, relativamente aos adultos, possuem um filtro afectivo mais baixo que também contribui para que se sintam muito mais confortáveis na aprendizagem de línguas.

Do mesmo modo, Sim-Sim (1998) aponta a idade infantil como um “período crucial” para o desenvolvimento da linguagem, bem como a altura propícia para uma aquisição mais natural de qualquer código linguístico. A autora parece, assim, ir ao encontro da *Hipótese do Período Crítico* de Lenneberg (1976) que defende que, no início da adolescência, as capacidades de apropriação de outra língua, principalmente a nível fonético, declinam grandemente. Esta sua teoria fundamenta-se nos resultados de um estudo por ele feito, baseado nos processos de aquisição da LM. O cérebro humano possui dois lados e, ao longo da vida, vamos definindo que funções ficam associadas a um ou a outro lado. Lennenberg postulou que, uma vez que esse processo de lateralização termina por volta da puberdade, a aprendizagem de línguas, assim como de outras habilidades, deve ser iniciada antes dessa fase (de preferência entre os dois e os treze anos), uma vez que a criança disporá de ambos os lados para registar as aprendizagens linguísticas. Pesquisas posteriores (segundo Krashen, 1981:8) parecem defender que a conclusão da lateralização acontece muito mais cedo (por volta dos cinco anos e até mesmo logo à nascença) e que o *Período Crítico* (PC) só faz a diferença no que diz respeito à pronúncia (Johnson & Newport, 1989, in Lightbown & Spada, 1993: 44). No entanto, trabalhos de outros autores (Patkowski, 1980, in Lightbown & Spada, 1993: 45) concluem também que a nível gramatical a hipótese do PC também se aplica.

Mais recentemente, Gaonac’h afirma que a teoria do *Período Crítico* pode ser posta em causa, uma vez que pesquisas feitas nos últimos anos indicam que, no que diz respeito à linguagem, algumas capacidades podem ficar registadas no hemisfério esquerdo (por exemplo a percepção de sons) e outras no direito (por exemplo a aquisição de palavras novas), pelo que será sempre possível adquirir a linguagem mesmo que de forma muito limitada e imperfeita (cf. Gaonac’h, 2006: 15 a 18). Segundo Harley (1986: 7), Scovel (1969) e Selinger (1978) falam em *Múltiplas Hipóteses do Período Crítico*, uma vez que consideram que o PC varia de pessoa para pessoa e não tem muito a ver com a lateralização do cérebro.

Ainda a este propósito, Vygotsky (1991b) fala de um *Período Sensível* que representa a altura em que determinada influência tem um efeito de tal modo fulcral no

desenvolvimento da criança que se for introduzida antes ou depois não terá o mesmo impacto. A detecção do momento oportuno pode ser a chave de um bom desenvolvimento infantil. Também Strecht-Ribeiro, referindo-se a Medrano (1996), diz ser importante “possibilitar às crianças *o prazer de aprender a tempo*” (2002: 78, itálico nosso).

Contudo, estudos mais recentes levam-nos a pensar que a teoria do *Período Crítico* não pode ser entendida tão linearmente, pelo menos no que diz respeito à aquisição da linguagem. De facto, investigações feitas com crianças que, desde muito pequenas, foram mantidas em total isolamento, ou seja, longe do contacto com outras pessoas e, por isso, com possibilidades quase nulas de aquisição da linguagem, mostraram que, mesmo após a adolescência, essas crianças conseguiram fazer uma aquisição da linguagem embora de forma muito limitada e com problemas principalmente ao nível da sintaxe (cf. Gaonac’h, 2006: 18). De qualquer forma, concordamos com Vygotsky e pensamos que, para uma aquisição *normal* da linguagem, existe com certeza um *período sensível*.

No que diz respeito aos aspectos fonológicos da língua, Hagège chama a atenção para a actual subexploração das capacidades linguísticas das crianças, uma vez que “cada língua selecciona apenas uma porção, muito variável, das oposições fónicas que o aparelho articulatório do homem pode produzir e que o seu ouvido pode perceber”, logo “a aprendizagem da língua materna no decurso do desenvolvimento da criança, não explorará senão uma parte das potencialidades inscritas no seu código genético” (1996: 17). O autor acrescenta ainda que a idade pré-escolar é a fase em que “os germes da línguas se semeiam, beneficiam de uma terra ávida. E aí serão recolhidos com o maior zelo, que jamais se encontrará posteriormente” (1996, p. 70). Strecht-Ribeiro (2002) concorda com Hagège a este respeito, apoiando a ideia de que os mais pequenos possuem uma maior *plasticidade do aparelho articulatório* que lhes permite produzir os mais variados sons, mesmo aqueles que não pertencem à sua LM.

Um outro aspecto a favor da sensibilização às línguas no pré-escolar é a *permeabilidade do ego linguístico* (Alptekin, 1999; Strecht-Ribeiro, 2002: 78), isto é, sociopsicologicamente a criança não se sente tão exposta ou embaraçada em explorar novos códigos como acontece com um adulto.

Além disso, no mundo actual em que parece haver uma “internacionalização da vida quotidiana” (Porcher e Groux, 1998: 6) e uma maior mobilidade geográfica quer por motivos profissionais quer recreativos, a qualificação em línguas torna-se importante para

a entrada no mundo do trabalho. Tendo em mente a diversidade linguística europeia, a sensibilização à alteridade parece levar-nos a ver a aprendizagem de línguas com outros olhos, reconhecendo o seu papel e importância na sociedade de hoje. O respeito pelo Outro e sua cultura passa também pelo conhecimento da sua língua, daí que o grande objectivo da sensibilização às línguas seja a construção de uma competência não só plurilingue mas também pluricultural. Groux garante que, actualmente, "le monolinguisme des jeunes pourra être comparé à une forme d'illettrisme. Il est déjà un handicap. Ceux qui gagneront leur place au soleil seront au moins bilingues d'expression et multilingues de compréhension» (1996 : 30).

Assim sendo, Porcher e Groux (1998) dividiram os seus argumentos a favor da sensibilização às línguas em dois blocos: os motivos linguísticos e os relacionados com a descentralização.

Relativamente aos motivos linguísticos, podemos enumerar os seguintes:

- ◇ para compreendermos os outros;
- ◇ para nos fazermos entender pelos outros;
- ◇ para aproveitar a facilidade de articulação e sonoridade da criança;
- ◇ para aproveitar o lado lúdico da aprendizagem de línguas.

Relativamente aos motivos relacionados com a descentralização, enumeramos os seguintes:

- ◇ pela luta contra o etnocentrismo, ("L'ethnocentrisme c'est cette tendance forte selon laquelle l'indigène d'une culture, de mauvaise foi ou sincèrement, considère cette culture comme la seule manière de vivre le monde, ou, au minimum, comme la meilleure» (Porcher e Groux, 1998 : 81);
- ◇ por meio da luta contra o sociocentrismo, que se traduz na «tendance, présente en chacun de nous, à considérer, consciemment ou non, que nos appartenances, dans la société considérée, sont les seules ou les meilleures possibles et que ma façon de voir les choses est supérieure à celle de mes voisins» (Porcher e Groux, 1998 : 83);
- ◇ pela luta contra o egocentrismo, «L'égocentrisme est la tendance qu'a chaque enfant à croire que le monde tourne autour de lui, fonctionne exclusivement par rapport à lui» (Porcher e Groux, 1998 : 84).

Na mesma linha de pensamento, a educação para uma cidadania participativa é algo cada vez mais importante, passando obrigatoriamente pela aprendizagem de línguas e pelo conhecimento de outras culturas. A Comissão Europeia afirma mesmo que o domínio de mais que uma língua é “um rótulo de qualidade” para os países europeus, sendo actualmente não só uma condição muito importante para a obtenção de emprego, mas também “um trunfo que permite mais facilmente ir ao encontro dos outros, descobrir culturas e mentalidades diferentes, estimular a própria agilidade intelectual” (Strecht-Ribeiro, 1998: 28, citando Livro Branco sobre a Educação e a Formação, emanado da Comissão Europeia, 1995).

Para se atingir todos estes objectivos, Groux (1996) defende a necessidade de um iniciação a outras línguas o mais cedo possível, sendo que a fase pré-escolar seria a ideal, uma vez que a criança teria um tempo de exposição mais longo e logo daria mais possibilidade para o processo de construção de uma competência plurilingue e pluricultural, tornando-as mais sólida. O Livro Branco, ainda segundo o mesmo autor, reitera essa ideia: “Pour parvenir à cet objectif, les auteurs du document de la Commission européenne affirment qu’il faut “commencer l’apprentissage d’une langue étrangère dès le niveau préscolaire» (Groux, 1996 : 199). Do mesmo modo, Gaonac’h, referindo-se a estudos de Guberina, especifica que: “La période idéale d’apprentissage d’une langue étrangère à l’oral se situe avant 6 ans, et ce dans des situations vécues, donc sans méthode particulière: l’acquisition peut se faire selon les mêmes modalités que pour la langue maternelle” (2006: 27).

Na linha destes autores, encontramos Harley (1986) que acrescenta que quanto mais cedo a criança é exposta a uma nova língua mais à-vontade tem no seu uso. Strecht-Ribeiro (1998) pega nesta ideia para fazer uma comparação com o desempenho dos adultos, dizendo que “aqueles que começam a ser expostos à L.E. durante a infância atingem um nível mais elevado de proficiência do que os que se iniciam quando adultos” (Strecht Ribeiro, 1998: 52).

De facto, a longa tradição em ensino bilingue ou multilingue de alguns países e as pesquisas de especialistas realizadas ao longo de anos permitiram acompanhar os resultados e *benefícios* do contacto com LEs em idades muito tenras.

Um dos aspectos referidos nas investigações é o facto da criança que contacta com outras línguas desde cedo demonstrar superioridade na flexibilidade cognitiva em relação

às crianças monolíngues. Julga-se que a criança conhecedora de outras línguas e culturas desenvolve as suas capacidades de atenção e agilidade intelectual, bem como alarga o seu horizonte cultural, construindo sentimentos de respeito, tolerância, compreensão e curiosidade em relação ao Outro e a si próprio (Strecht-Ribeiro, 1998; Mourão, 2001; Groux, 1996). Os que têm oportunidade de aprender uma LE desde cedo revelam comportamentos verbais e não-verbais superiores aos monolíngues (Strecht-Ribeiro, 1998).

Além disso, no que diz respeito aos efeitos que a aprendizagem de línguas possa ter na língua materna, pensamos ser necessário começar a afastar as ideias negativas de que uma língua estrangeira atrasa ou prejudica o desenvolvimento da LM. Pelo contrário, segundo alguns estudos, a sensibilização a uma LE favorece o domínio da língua-mãe, pois a criança torna-se mais consciente da língua como fenómeno e compreende melhor o seu sistema linguístico, uma vez que desenvolve a consciência metalinguística. A observação e acompanhamento de crianças bilingues e plurilingues é prova disso (cf. Strecht-Ribeiro, 1998; Mourão, 2001).

Alptekin (1999) acrescenta que as crianças bilingues revelam índices superiores de percepção, auto-confiança, concentração e abstracção, para além de tenderem a tornar-se melhores leitoras. O autor faz ainda referência aos estudos de Long (1990) que demonstram que o início da deterioração das capacidades fonológicas da criança se dá por volta dos seis anos, ou seja, logo após o fim da idade pré-escolar, pelo que se torna evidente, de acordo com esta ideia, a pertinência de introduzir uma língua estrangeira no período pré-escolar.

O conhecimento destes factos leva as autoridades educativas a desenharem objectivos pedagógicos que podem incluir a sensibilização às LEs na educação pré-escolar. Atentemos nos objectivos gerais presentes nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) em Portugal, onde se lê:

- “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (Ministério da Educação, 1997: 15) ;
- “contacta[r] e aprende[r] a respeitar diferentes culturas” (Ministério da Educação, 1997: 20).

Estes objectivos alertam para a importância de consciencializar a criança para a diversidade linguístico-cultural, procurando prepará-la para uma comunidade multicultural

e multilingue. Aliás, nas mesmas *Orientações Curriculares* surge ainda um outro objectivo muito mais directo quanto à necessidade de se contactar com outras línguas:

- “[fomentar o] domínio da linguagem e abordagem à escrita, que inclui outras linguagens como a informática e a audiovisual e ainda, a possibilidade de sensibilização a uma língua estrangeira (...) sobretudo (...) se assume um carácter lúdico e informal” (Ministério da Educação, 1997: 21 e 73).

Não sendo as *Orientações Curriculares* um programa, já que servem apenas para “conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997: 13), traduz-se no seu texto uma clara preocupação de abertura à possibilidade de sensibilização às LEs no pré-escolar, revelando assim que esta questão é, de facto, importante na actualidade educativa. As entidades educativas preocupam-se em divulgar o interesse em dar a conhecer outras línguas às crianças em idade pré-escolar, pois estão cientes dos seus benefícios quer, claro, a nível do desenvolvimento linguístico da criança quer, também, no que diz respeito ao seu crescimento como elemento de uma sociedade linguística e culturalmente diversa.

Resta saber que línguas dar a conhecer à criança e quais os critérios envolvidos na sua escolha. Groux (1996), por exemplo, acha que a primeira língua estrangeira a ser apresentada às crianças deveria ser uma língua próxima, o que quer dizer que em Portugal seria o Espanhol. Contudo, este não deve ser o único critério a ser discutido e decidido por todos os interessados a nível nacional. Actualmente, devido ao grande uso do Inglês nos contactos internacionais, a grande oferta em Jardins de Infância e Escolas de 1º CEB portugueses parte desta língua. O ideal seria haver mais de uma língua à disposição das crianças que desse aos pais a possibilidade de escolha consoante os seus gostos ou interesses.

Resumindo, neste capítulo, compreendemos o sentido de sensibilização às LEs como uma forma de consciencializar as crianças para a alteridade através do contacto lúdico com as línguas. Percebemos ainda que a socialização e a interacção com os outros são necessárias no desenvolvimento da linguagem da criança e que, como na aquisição da LM, é importante que a criança, em contacto com uma LE, fique exposta a enunciados ligeiramente acima da sua competência comunicativa, passando assim do seu nível de desenvolvimento real para o potencial, através da interacção com adultos e/ou com outras

crianças. O jogo, devido às suas propriedades interactivas, é um meio de criar a Zona de Desenvolvimento Próximo necessária a essa passagem de um nível para o outro. Assim sendo, no que diz respeito à sensibilização às LEs, pensamos que os jogos de linguagem são instrumentos verdadeiramente úteis para a reunião de todas estas condições.

Deste modo, o capítulo que se segue debruça-se sobre o jogo, inventariando os principais tipos de jogos de acordo com a categorização de alguns autores, seguido de um resumo das principais características que os jogos deverão ter para servirem adequadamente o processo de sensibilização às LEs junto de crianças.

CAPÍTULO II

O jogo na sensibilização às Línguas Estrangeiras

Nota Introdutória

Neste capítulo continuamos a tratar de aspectos teóricos que estiveram na base da nossa investigação. Assim sendo, no seguimento do capítulo anterior em que tentámos definir o conceito de sensibilização às LEs e compreender os benefícios do contacto com uma LE por parte da criança, exploramos agora os materiais e actividades à disposição da sensibilização a outras línguas, especialmente o jogo.

Como explicámos na introdução deste trabalho, a grande motivação para este estudo prende-se com o facto de, ao longo da nossa experiência lectiva com crianças em idade pré-escolar, nos termos deparado com falta de material e actividades destinados à sensibilização ao ILE, isto é, que se adaptassem verdadeiramente às capacidades, necessidades e vivências destas crianças. Entendemos ser, por isso, pertinente iniciarmos este capítulo com uma breve exposição sobre as características mais relevantes dos materiais e actividades destinados a auxiliar as crianças nos seus primeiros contactos com outras línguas, para depois nos cingirmos ao jogo, uma vez que esta é a actividade que pretendemos estudar. Assim, abordarmos o conceito de jogo, suas funções e finalidades para depois nos debruçarmos sobre as fases de jogo pelas quais uma criança passa e daí partimos para os possíveis usos e benefícios do jogo em contexto pedagógico. Alongamo-nos de seguida numa análise da relação do jogo com a linguagem, análise essa que nos permite depois enumerar fundamentadamente os diferentes tipos de jogos que utilizámos no nosso Plano de Intervenção.

1 – Os materiais e as actividades na sensibilização às Línguas Estrangeiras

Uma vez que o objectivo principal do nosso trabalho passa por compreender as potencialidades do *jogo* como actividade didáctica no processo de sensibilização ao ILE no pré-escolar, pensamos ser conveniente iniciar este capítulo com uma definição clara do que entendemos por materiais e actividades didácticas.

Durante as aprendizagens em diferentes áreas pedagógicas, quer professor quer alunos recorrem a determinados materiais didácticos existentes para apoiarem o processo de sensibilização e contribuírem para o desenvolvimento de competências. Lopes (2004), baseando-se nas ideias de Scott e Ytreberg (1993), designou os materiais de “ferramentas” existentes para a “troca de saberes entre professor e alunos” (p. 67), ou seja, tudo aquilo que possa ser usado como passível de auxiliar a aprendizagem. No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, Lopes (2004) define, então, o termo da seguinte forma:

“(…) na ordem de ideias de Brian Tomlison, definimos materiais didácticos como todos aqueles que, concebidos ou não pelo professor, visam ajudar as crianças e os professores a atingir determinados objectivos, desenvolvendo nos aprendentes competências e capacidade de aprendizagem da LE. Numa palavra, tudo o que o professor julga poder contribuir como auxiliar para o ensino da LE” (Lopes, 2004: 68).

No que diz respeito à sensibilização às línguas estrangeiras, consideramos material didáctico tudo o que surge na sessão de LE como auxiliar para a introdução aspectos do funcionamento da LE e treinar as aquisições realizadas, indo desde os materiais mais tradicionais, como fichas, livros, equipamentos de trabalhos manuais, a materiais tecnológicos, como os CDs e os DVDs, passando pela Internet e a televisão, ou ainda pelos materiais lúdicos, como os jogos e os brinquedos.

Assim sendo, os materiais didácticos podem apresentar duas funções segundo Gérard e Rogiers (1999):

“(…) as funções relacionadas com a **aprendizagem** e as funções de interface com a **vida quotidiana**. Das primeiras fazem parte a função de transmissão de conhecimentos, a função de desenvolvimento de capacidades e competências, a função de consolidação e de avaliação das aquisições. No segundo grupo estão inseridas as funções de ajuda na integração das aquisições, a função de

referência e a função de educação social e cultural (Gérard e Rogiers, 1999)”
(in Lopes, 2004: 69).

Juntar-lhe-íamos uma terceira função que se prende com o lado motivacional dos materiais. Laevers, impulsionador do conceito de Educação Experiencial (ver Capítulo III), é apologista de uma constante procura de materiais atraentes e estimulantes que conduzam a criança a um total envolvimento, contribuindo assim para a aprendizagem de nível profundo. Os materiais devem por isso acarretar uma vertente estimulante e até mesmo afectiva que atraia as crianças e as ligue ao que estão a aprender.

Os materiais e actividades didácticas por si só não são suficientes para auxiliar a criança nas suas aquisições. Como já vimos no capítulo anterior, a presença de um adulto é essencial no processo de aprendizagem. O professor que convive com as crianças deverá procurar encetar com elas interacções sociais significativas que contribuam para o processo de aquisição de novos saberes ou para o desenvolvimento de competências.

Laevers e Van Sanden (1997) defendem a adopção de uma *atitude experiencial* da parte do educador/professor como sendo a melhor forma de este se colocar no lugar da criança, sentir o que ela está a viver e compreender as suas necessidades e tendências. O educador experiencial auto-observa-se e observa o seu grupo de crianças em busca de um ambiente saudável e favorável ao envolvimento e bem-estar da criança no meio escolar. É das observações que podem resultar propostas de iniciativas que vão ao encontro das necessidades do seu grupo e propiciem momentos de envolvimento total com a actividade trazida para a sala pelas mãos do(a) educador(a). As palavras de Lopes resumem claramente o que deseja para o educador ou professor actual:

“Até à data, o professor era consumidor de materiais de ensino, executor de tarefas, técnico especializado, conservador reflexivo; agora ele tem de surgir como produtor de materiais de ensino, criador e inventor de instrumentos pedagógicos, profissional crítico e reflexivo (Nóvoa, 1991), capaz de olhar para trás, observar o que se fez, com o objectivo de extrair os significados que lhe vão permitir um tratamento inteligente de experiências futuras” (2004: 65).

Nessa busca de “instrumentos pedagógicos”, o professor deve procurar reflectir sobre o que realmente é o mundo das crianças. De facto, o mundo das crianças em idade pré-escolar é o brincar e se com ele aprendem, então esse será o melhor meio de realizarem aprendizagens mesmo em situações formais de ensino. O mesmo se aplica no que diz respeito à sensibilização às LEs. A descoberta de materiais lúdico-didácticos que

correspondam às expectativas e vivências da criança é essencial. O facto de se tratar de um assunto totalmente novo e que envolve elementos diferentes do que estão habituados (fonologia diferente...) pode causar algum embaraço. O recurso a “jogos, rimas e canções, histórias, que associam o prazer e a motivação com a eficácia das aprendizagens” (Strecht-Ribeiro, 2002: 214) contribui para uma ligação afectiva e um sentimento de bem-estar em relação à nova língua.

Em suma, os materiais e actividades são tão importantes quanto “as temáticas a abordar e os aspectos linguísticos a ensinar” (Lucas, 2000: 22).

Para o professor/educador ciente do valor dos materiais na sala de aula e reconhecedor da importância de responder constantemente às necessidades das crianças, torna-se indispensável avaliar a adequação do material ou das actividades didácticas ao desenvolvimento da criança.

No que diz respeito à sensibilização às LEs, e visto que a criança vai contactar com uma língua nova quando ainda não adquiriu a mestria total da sua, “as actividades propostas na língua estrangeira não [podem] pretende[r] ultrapassar ou escamotear a maturidade e o domínio sócio-cultural da criança” (Nobre, 2000: 166). Thompson (2000: 48) fala numa abordagem *holística* em que se tenha em conta a saúde e o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem da criança, combinando-as com um ambiente fisicamente estimulante.

Do mesmo modo, como vimos atrás, a oferta de possibilidades de interacção verbal é uma característica fulcral no que diz respeito à construção de material para a sensibilização às LEs. A criança pequena está muito vocacionada para comunicar, ainda para mais porque se encontra num processo de descoberta da sua LM e demonstra um grande prazer em brincar e experimentar a sua língua (cf. Sim Sim, 1998). Se pudermos aproveitar essa tendência natural para gostar de comunicar também na LE, então teremos de *contextualizar* as oportunidades de comunicação. No quotidiano da criança, o seu desejo de comunicar surge inserido em determinados contextos do seu interesse que despoletam essa vontade de falar. Os materiais ou actividades desenhadas deverão surgir envoltos em determinado contexto “ainda que artificial, [que seja um] “faz de conta” atractivo” (Nobre, 2000: 167) de igual interesse para a criança e que estimule a comunicação na LE.

O que rodeia a criança desta faixa etária é a brincadeira. Esse é o seu contexto. Os brinquedos, os jogos, as canções, os trabalhos manuais e a actividade física fazem parte do

contexto da criança. Esse é o contexto que deve ser mantido na sensibilização à LE e essas são as actividades que “canalizam as energias das crianças para [um]a aprendizagem dinâmica e participativa. Todos os sentidos, a audição, a visão, o tacto, o olfacto e o paladar são usados na aprendizagem, à semelhança do que aconteceu na experiência concreta que temos do mundo nos primeiros anos da nossa infância” (Nobre, 2000: 167). Assim, o estilo de vida, os interesses e as experiências da criança devem estar reflectidos nos materiais didácticos escolhidos para a sensibilização à LE (Donaldson, 1978, referida por Thompson, 2000: 48). Daí que o uso de materiais autênticos possa ser um dos meios de fazer a criança sentir-se contextualizada, tal como os falantes nativos da sua idade se sentem, desejando comunicar e fazendo as suas aprendizagens como os seus homólogos, possibilitando o contacto com usos reais da LE (Porcher e Groux, 1998 : 93). Entende-se por materiais autênticos os “materiais existentes no mercado, concebidos sem terem por fim a utilização pedagógica para o ensino da LE; são o reflexo de uma realidade sócio-cultural do país ou dos países onde a língua é falada” (Lopes, 2004: 73).

Em jeito de conclusão, resumimos em cinco as características mais importantes a que devem obedecer os materiais utilizados na sensibilização às LEs. Assim, os materiais didácticos deverão:

- relacionar-se com a realidade e as vivências das crianças;
- ir ao encontro das suas necessidades de aprendizagem;
- possuir carácter lúdico;
- fomentar a interacção verbal;
- contemplar aspectos culturais e interculturais;
- favorecer a motivação e a auto-estima.

Cremos que o jogo possui todas estas características, sendo por isso uma actividade com grandes potencialidades na construção de saberes linguístico-comunicativos decorrentes das sessões de sensibilização ao ILE no pré-escolar. Deste modo, tendo em mente que o grande objectivo do nosso trabalho é compreender o papel do jogo e suas potencialidades nas sessões de sensibilização ao ILE, dedicamos o ponto que se segue ao jogo, procurando defini-lo, explorando os diferentes tipos de jogos e a relação entre o jogo e a linguagem.

2 – O jogo na sensibilização às Línguas Estrangeiras

2.1 – Definição de jogo

Na procura de uma noção clara de *jogo*, deparámo-nos com uma certa dificuldade da parte de alguns especialistas em exporem o verdadeiro significado do termo. Além disso, a panóplia de teorias e opiniões sobre o conceito de jogo impede a criação de uma definição única e abrangente. Como afirma Samulski: “Sobre o jogo existe uma grande diversidade de teorias, conceitos e resultados, de tal maneira que resulta difícil outorgar uma definição estandardizada e única para o jogo em si” (1997: 227).

Antes de tudo, importa perceber que o *jogo* não é uma actividade isolada que existe separadamente de contextos sociais ou culturais. O jogo faz parte da sociedade e caracteriza-a, uma vez que se enquadra num outro conceito igualmente próprio de qualquer comunidade: o *brincar*. A *brincadeira* é parte integrante do crescimento do indivíduo e, de certeza, não se encontra uma criança no mundo que nunca tenha experimentado as sensações de brincar sozinha ou em grupo. Nas palavras de Garvey “brincar é algo muito agradável, divertido” que se caracteriza por um conjunto de actividades “espontânea[s] e voluntária[s]”, improdutivas, sem qualquer objectivo em particular, mas “implica[ndo um] empenhamento activo por parte do sujeito” (1992: 12). A brincadeira é um local de fantasias, imaginação, socialização e divertimento infinito que se encontra com maior incidência na infância, mas perfeitamente natural em idades posteriores, nomeadamente na idade adulta, embora relegada para um papel mais secundário.

Ao longo das leituras feitas deparámo-nos com o uso de dois termos diferentes mas com sentidos semelhantes: *jogo* e *brincadeira* (Harres 2003: 82, in Horn, Harres e Pothin, 2003). Cabe-nos, para evitar ambiguidades daqui para frente, distinguir estes dois termos, de acordo com o que pensamos ser o significado próprio de cada um deles.

A *brincadeira* (ou o brincar) parece-nos ser um termo mais abrangente. Para brincar podemos encetar variadas actividades lúdicas, nomeadamente jogos. Os termos tocam-se porque se estamos a jogar estamos ao mesmo tempo a brincar, contudo, se estamos a brincar não teremos obrigatoriamente de estar a jogar. O simples pentear de uma boneca ou fazer cócegas a um colega representa uma actividade de brincadeira, mas não reproduz uma actividade de jogo. Apesar de inserido no brincar, entendamos *jogo*, de aqui em diante, como uma actividade lúdica e de brincadeira, mas mais complexa do que esta.

Atentemos, a propósito, nas palavras de Ferran, Mariet e Porcher quando comparam a noção de jogo com a de brinquedo:

“Se é verdade que a palavra “jogo” designa uma actividade, intelectual ou física, ela designa igualmente aquilo que serve para brincar; (...) a extensão da palavra jogo é mais vasta que a de brinquedo dado que o jogo designa a actividade de jogar o objecto que serve para o jogo, enquanto brinquedo apenas designa o objecto” (1979: 55)

Nesta linha de pensamento, entendemos que a definição de jogo não é simples, muito menos se tentarmos transpô-la para o contexto educativo. Encontrámos, porém, uma explicação do termo que nos parece trazer algumas ideias interessantes sobre o conceito de jogo:

“o jogo é “ uma acção ou uma actividade voluntária, realizada dentro de certos limites de tempo e de lugar, segundo uma regra livremente consentida, mas imperativa, provida de um fim em si, acompanhada de sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente do que é na vida normal” (John Huiziga, 1938, citado por Bandet e Sarazanas, 1973: 16 e 17).

A definição aqui dada inclui indubitavelmente características daquilo a que podemos chamar *jogo*. Em primeiro lugar, o facto de se tratar de uma actividade voluntária que provoca alegria e que se distancia do que é a “vida normal”. O jogo representa um momento longe da realidade para o qual se canalizam energias e durante o qual se vivem outras “histórias”. Em segundo lugar, esta definição foca a questão das regras. Um jogo envolve regras partilhadas e conhecidas de todos os participantes que devem ser cumpridas até se atingir o objectivo final do jogo. No que diz respeito ao objectivo final, notámos uma certa discrepância do valor dado à existência de objectivos ou não. Lucas, por exemplo, é clara na sua definição de jogo quanto à existência de um objectivo final: “Podemos defini-lo como uma actividade governada por regras, determinadas para atingir um objectivo” (2000: 25). Também Garvey concorda com esta ideia:

“Jogos (games) são actividades lúdicas que se tornaram institucionalizadas. (...) Os jogos da infância são estruturados por regras explícitas que podem ser comunicadas com precisão; os jogos podem ser ensinados e aprendidos. (...) um jogo tem um começo e um fim definidos e é possível especificar a sua

estrutura em termos de jogadas, numa sequência fixa com um conjunto limitado de processos para certas contingências. Pelo que a prática do mesmo jogo é sempre muito semelhante” (1992: 154 e 155).

Já na perspectiva de Wallon, Piaget e Jean Chateau (s.d.), referidos no trabalho de Lucas, “(...) o jogo é uma actividade natural e espontânea, onde a criança utiliza todas as suas forças sem uma finalidade concreta, é o jogo pelo jogo” (2000: 30). A leitura destas últimas linhas leva-nos a supor que, nesta definição, o conceito de jogo aparece misturado com o de brincar. Mas já aqui vimos que, para os fins a que se destina este trabalho, distinguimos *jogo* de *brincadeira*, sendo que jogo se nos afigura como uma actividade regida por regras e com um objectivo final, objectivo esse que impele os jogadores a participarem activamente em busca da “recompensa” e da “sensação de êxito” que lhes causa muita alegria (Bandet e Sarazanas, 1973: 23).

A alegria e o divertimento estão presentes em quase todas as explicações do termo *jogo*, sendo vistos mesmo por alguns autores como sinónimos dele: “o jogo é fonte de alegrias: na sua origem a palavra significa, exactamente, riso e barulho” (Bandet e Srazanas, 1973: 23). Assim, não podemos negligenciar a importância afectiva que o jogo exerce no sujeito. O jogo é visto como o oposto de trabalho. O trabalho aparece nas nossas vidas como uma obrigação a que nos temos de submeter para vivermos; o jogo, por seu lado, surge como uma liberdade momentânea que nos oferece momentos de relaxamento, prazer e alegria (Ferran, Mariet e Porcher, 1979: 66).

Vygotsky (1991a) acha que definir o *brincar* apenas como uma actividade fonte de prazer para a criança é incorrecto, porque nem todos os brinquedos dão prazer e há outras formas de dar prazer à criança. Na verdade, de acordo com Vygotsky, o brinquedo “preenche necessidades da criança” (idem: 105). Uma criança muito pequena deseja satisfazer as suas necessidades ou desejos imediatamente, sendo que, ao chegar à idade pré-escolar, se depara com inúmeros desejos não realizáveis. Como forma de solucionar “essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (Vygotsky, 1991a: 106). No brinquedo, a criança busca um pouco da realidade num processo de tal proximidade que não podemos negar a enorme influência que tem no desenvolvimento da criança.

No que diz respeito às regras presentes nos jogos das brincadeiras infantis, Vygotsky (1991a: 114) postula que as brincadeiras e jogos com regras são muito do agrado da criança que sente um prazer enorme em satisfazer regras, vendo assim nos seus actos um objectivo e um propósito preferível a brincar sem razão. De igual modo, o brinquedo proporciona à criança momentos em que ela solta a sua imaginação e em que pode fazer tudo o que o seu imaginário permitir. Com o brinquedo a criança cria situações que vão além do que habitualmente vive e nele vai, em conjunto com os seus pares, desempenhando os papéis que, mais tarde, terá de representar na sociedade e cultura em que se vai enquadrar (cf. Vygotsky, 1991a: 117). John-Steiner e Soubberman, autores do posfácio do livro “A Formação Social da Mente” de Vygotsky, escreveram:

“No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim, o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias a sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos” (1991: 146).

Tomamos a posição de Vygotsky ao acreditarmos que o jogo é um elemento fundamental no desenvolvimento da criança. O jogo é a realidade da criança pequena e é nele que a criança encontra o seu mundo. No jogo a criança dá largas à sua imaginação e dedica-se, de facto, a uma tarefa com princípio, meio e fim, principalmente se se tratar de um jogo regido por regras com um objectivo final definido. Ao jogar a criança convive com outras e encontra oportunidades de interacção, fulcrais para o seu crescimento e para a sua construção de saberes.

Ferran, Mariet e Porcher apresentam ainda uma visão mais pormenorizada de jogo enumerando as características que este usualmente possui:

- 1- a **ficção** – este é um elemento que é entendido como o tempo de invenção, da liberdade criadora, da fuga da realidade “ordinária”;
- 2- o **descanso** – “um afastamento em relação às tensões e às lutas da existência real”;
- 3- a **exploração** – durante o jogo também se medem forças, faz-se uma exploração do mundo e de si próprio, “Jacques Henriot mostrou exemplarmente que jogar é explorar o mundo, medir-se com ele, reunir as suas forças para resolver uma dificuldade, vencer um obstáculo”;

- 4- a **socialização** – “O jogo oferece a possibilidade de entrar em relação com outrem sob a forma simultânea da confrontação e colaboração, do antagonismo e da cooperação. Jogar contra alguém é sempre jogar com alguém”, logo, no caso do jogo infantil, “uma criança que joga é uma criança que se socializa”;
- 5- a **competição** – o jogo é um desafio e visa uma finalidade;
- 6- a **regra** – o jogo segue parâmetros definidos e conhecidos dos participantes (1979: 21 a 23).

Focamos a nossa atenção na vertente da socialização descrita pelos autores. Uma vez que apoiamos as ideias vygotskianas de que a criança é um ser social e é no contacto com os outros que realiza as suas aprendizagens, a criação de contextos socializantes ganha grande importância no seu desenvolvimento. Ora, como acabámos de ver, de acordo com Ferran, Mariet e Porcher (1979), uma das características do jogo é a sua vertente socializadora. A socialização possibilita momentos de interacção durante a actividade de jogo e que estarão na base da criação da ZDP.

Conscientes dos múltiplos significados de *jogo* e *brincadeira*, bem como da dificuldade em propor uma definição única, também aplicável ao contexto educativo, atrever-nos-íamos a apresentar uma definição da nossa autoria, que sirva o propósito desta pesquisa. Assim, entendemos, no contexto deste estudo, que o *jogo* é todo um conjunto de actividades (jogos de mesa, jogos de movimento, jogos de linguagem ou, até mesmo, canções) durante as quais são postas a funcionar as capacidades intelectuais, motoras e/ou linguísticas dos participantes, pressupondo que estes estão a interagir com os seus adversários e a tentar dar o seu melhor, participando activa e ludicamente na tarefa, até serem capazes de atingir o objectivo final.

Acabámos de definir o jogo e de enumerar algumas das suas características, a fim de entendermos a sua importância na realidade infantil assim como a sua utilidade em contexto pedagógico. Importa agora compreender as fases do jogo pelas quais uma criança passa para justificarmos o conjunto de jogos que incluímos no nosso PI. A criança manifesta diferentes formas de se relacionar com o jogo ao longo da vida, daí que a escolha de jogos apropriados à idade da criança seja fundamental para o seu desenvolvimento. A escolha dos jogos para o PI foi feita tendo em mente a fase do jogo pela qual as crianças de três anos estão a passar.

2.2 – Fases e tipos de jogo

Ao longo da sua vida, o ser humano atravessa fases diferentes de relacionamento com o brinquedo e com o jogo.

Bergeron (1982), referindo-se a Gesell, diz que as primeiras manifestações do jogo surgem quando a criança de 6/7 meses manipula os objectos/brinquedos que possui, batendo com eles. No segundo semestre de vida, a criança explora mais os objectos e põe-os à prova, observando-os ou abanando-os para ver que barulho fazem. Perto de um ano e até por volta dos 5, começa a “organizar” objectos ou a atirar objectos sem nenhuma direcção em especial. Aos dois anos começam também as construções com objectos e os rabiscos. Podemos concluir, por isso, que as diversas formas de jogo correspondem às diferentes etapas da evolução psicológica na criança (Bergeron, 1982: 81). Vejamos, então, de forma mais organizada e cronológica, a designação das diferentes etapas no que diz respeito às formas de jogo:

- 1º- Jogos funcionais ou sensoriais* – manipular e explorar objectos (até um ano de idade);
- 2º- Jogos motores* – prazer no movimento (um a cinco anos);
- 3º- Jogos de ficção* – brincar ao faz de conta, imitar os adultos, fantasiar (a partir dos três anos);
- 4º- Jogos de aquisição* – olhar e escutar tudo em redor (a partir dos três/quatro anos);
- 5º- Jogos intelectuais* – comparar, reconhecer (loto e dominó), raciocinar e reflectir (a partir dos cinco/seis anos)
- 6º- Jogos de fabricação* – criar e transformar objectos (dez aos doze anos).

Ferran, Mariet e Porcher (1979: 15) apresentam as teorias de Piaget e Chateau no que diz respeito às etapas do jogo infantil, que acabam por ser muito semelhantes às que acabámos de descrever mas com designações diferentes:

- ▣ *Fase dos jogos de exercício* (Jean Piaget) ou *jogos funcionais* (Jean Chateau) – a criança põe em prática a Lei do Efeito, isto é, desconhecendo ainda os efeitos de determinados movimentos do seu corpo, experimenta-o e explora-o, brinca com ele para ver o resultado e se gosta do efeito, volta a repetir (de alguns meses até um ou dois anos de idade). Lief e Brunelle (1978) falam em período de pré-ludismo ou pré-brinquedo em que a criança ainda não faz uso de brinquedos, apenas do seu corpo ou do rosto dos que a rodeiam;

- ▣ *Fase dos jogos simbólicos* (Jean Piaget) ou *jogos de imitação* (Jean Chateau) – a partir dos dois/três anos começa o jogo do “faz-de-conta” e todos os objectos que nos primeiros anos eram metidos à boca e manipulados para serem experimentados e explorados passam a fazer parte de um mundo de imaginação e fantasia. Começa a exploração da ficção, a imitação do real ou dos pais, a assimilação dos modelos comportamentais do meio ambiente e o trabalho da função expressiva e comunicativa, uma vez que esta fase coincide com os princípios do domínio da linguagem (a partir dos dois/três anos);
- ▣ *Fase do jogo de regra* (Jean Piaget) – fase da construção da socialização em que a criança aprende a perder e a cumprir regras, a fase “[d]a alegria pelo movimento transforma-se numa alegria pelo rendimento” (Samulski, 1997: 234), a linguagem usada começa a ser mais complexa (a partir dos seis/sete anos).

Se pudéssemos resumir estas fases, pegaríamos nos termos de Erikson (1966 in Lief e Brunelle, 1978: 59), que classifica o jogo infantil como sendo primeiramente *autocósmico* (porque a criança brinca apenas consigo ou com o seu corpo), passando depois a *micro-esférico* (porque a criança joga apenas com os seus brinquedos) e, finalmente *macro-esférico* (quando ela passa a jogar com os outros).

Garvey (1992) realçou algumas tendências da criança que contribuem para que os jogos, quando bem desenhados e pensados, sejam muito bem recebidos por aquela, nomeadamente, provocando prazer em brincar com o absurdo e a fantasia, gosto de jogar com a própria língua e de recorrer a acções e movimentos variados (Garvey, 1992: 104). Bronson (1995: 93) acrescentou ainda o facto da criança em idade pré-escolar, em situação de jogo, demonstrar períodos longos de atenção, capacidade de seguir regras simples e satisfação em adquirir conhecimentos básicos, como sejam os números ou as letras.

Segundo Lief e Brunelle (1978), para que exista jogo infantil, são necessárias algumas condições:

- a) a descrição vigilante do adulto – a criança gosta de jogar sem a intervenção do adulto, só com os companheiros da mesma idade, mas, ao mesmo tempo, gosta de lhe poder recorrer para pedir ajuda nalgumas situações em que a sabedoria e experiência adulta são bem-vindas;
- b) a existência de outros momentos na vida em que não se joga – a criança quer também assimilar o real.

Em suma, a criança começa por centrar o jogar em si, para, a pouco e pouco, se ir aproximando dos outros. Do mesmo modo, dá-se uma mudança no tipo de jogos encetados pela criança: no princípio são jogos centrados no seu corpo, depois passam a ser mais fantasiados, apelando à imaginação e, finalmente, coincidindo com a fase em que a criança começa a jogar de forma sociável, os jogos passam então a ser regrados.

Depois de contempladas as fases do jogo, pensamos ser importante, no âmbito deste trabalho, examinar os potenciais benefícios da utilização de jogos em contexto pedagógico.

2.3 – Os benefícios do jogo em contexto pedagógico

A consulta de bibliografia permitiu compreender, a partir de estudos vários, os principais benefícios do uso de jogos, no ensino em geral, e, em particular, no ensino de línguas estrangeiras.

Antes de tudo, o jogo aplicado ao contexto pedagógico aproxima a escola da vida dos aprendentes. Em ambiente familiar, a criança cresce com o jogo, pelo que esse contexto lhe é muito habitual e nele ela se sente confortável e descontraída. Trazer um pouco do ambiente lúdico caseiro para a escola contribui para o bem-estar e motivação da criança, principalmente no caso da criança em idade pré-escolar tão carente de afectos e a dar os primeiros passos académicos (Read, 2001 e Ferran, Mariet & Porcher, 1979). De igual modo, o jogo permite aliar a seriedade da aprendizagem com a alegria e o prazer que desperta: “[O jogo] conserva o dinamismo do vivente, do motivante, do prazer, e, ao mesmo tempo, milita nas fileiras do sério, do formal, do equipamento intelectual lógico-matemático” (Ferran, Mariet e Porcher, 1979: 18), demonstrando ser um bom suporte para a aprendizagem (cf. Henriques, 1996: 12; Magalhães, 2003: 23 e Rigolon, 1998: 2). Conjuntamente com o gozo que proporciona, existe a sensação de êxito causada no momento do jogo que deve ser valorizado no processo educativo e no desenvolvimento harmonioso da criança (Lucas, 2000: 31). Esta actividade lúdica apela, ainda, a dois aspectos que fazem parte do ser criança: a fantasia e a criatividade (cf. Lief e Brunelle, 1978: 104; Strecht-Ribeiro, 1998: 131).

Além disso, como referimos no ponto anterior, ao proporcionar momentos de socialização, em que o trabalho interactivo em grupo ou em pares resulta em aprendizagens conjuntas, o jogo vai contribuir para a diminuição do egocentrismo (cf. Vygotsky, 1991a: 21), “facilita[ndo] a assimilação da noção de grupo, promove capacidades de ouvinte

activo, desenvolve potencialidades de interiorização e cumprimento de regras” (Magalhães, 2003: 23), para além de promover a autonomia da criança, que se vê obrigada a desenvolver sozinha estratégias que lhe permitam desafiar os seus adversários (Porcher e Groux, 1998: 88). Ou seja, ao promover a autonomia da criança o jogo dar-lhe-á ferramentas para, em situações da vida quotidiana, ela se integrar socialmente, isto é, o jogo permite a integração social.

O grau de implicação causado pelo jogo é igualmente benéfico para a criança que se encontra mergulhada numa actividade agradável e, ao mesmo tempo, didáctica (Porcher e Groux, 1998: 88 e Laevers, 1998).

Magalhães (2003: 22) fala ainda nas vivências e experiências positivas e gratificantes proporcionadas pela actividade lúdica, experiências que acabam por contribuir para o bem-estar, auto-estima e auto-confiança da criança. Do mesmo modo, as possibilidades oferecidas pelo jogo permitem tocar diversos aspectos agradáveis para a criança, como seja o movimento. Este elemento reflecte o desejo natural infantil de boa disposição e alegria (Garvey, 1992: 44). Enquanto agem e se divertem, as crianças procedem a aprendizagens indirectas. A *aprendizagem indirecta* “relaciona-se estreitamente com o modo como adquirimos a nossa língua materna, (...) não nos dispomos conscientemente a aprender, mas cuja aquisição acabamos por fazer através duma exposição contínua à mesma e do uso que dela fazemos (Krashen, 1985)” (Strecht Ribeiro, 1998: 66).

A forma como realizamos as nossas aprendizagens em crianças, frequentando o pré-escolar, deverá ser o modo como se fazem as aprendizagens em LE. O jogo é uma das formas sempre presentes na sala de actividades do Jardim de Infância. Assim, o jogo “dá voz aos alunos” (Rigolon, 1998: 56), centrando-se neles e nas suas características enquanto crianças.

Finalmente, o jogo pode ser o impulsionador dos primeiros processos cognitivos na criança e, de acordo com Vygotsky (1991a:114), é com ele que ela faz as suas maiores aquisições, uma vez que a brincadeira funciona como construtora da *Zona de Desenvolvimento Próximo* que levará a criança a outro nível de desenvolvimento (ver Capítulo I). Na idade pré-escolar, Vygotsky afirma mesmo que a fonte de desenvolvimento da criança está no brinquedo, seja de que tipo for (1991a: 117). Em conjunto com o adulto ou com os seus colegas mais avançados, a criança, com o auxílio do jogo, vê construir-se à sua volta a ZDP, apropriando-se de novos enunciados (Rigolon, 1998). No nosso PI

tentámos incluir jogos que se situassem no nível de desenvolvimento potencial das crianças (ver Capítulo I), permitindo assim que, com a ajuda da professora e dos colegas, se crie a ZDP e as crianças adquiram conhecimentos para elas novos.

No que concerne a sensibilização às LEs, as principais vantagens que destacamos prendem-se com o facto de o jogo criar oportunidades de comunicação e de uso efectivo e contextualizado da LE (cf. Hagège, 1996: 95; Nobre, 2000: 169; Read, 2001: 124), uma vez que, para aquele momento lúdico em particular, o recurso à LE é essencial ao decurso e sucesso do jogo, sendo que a LE passa a ser um instrumento usado automaticamente durante o jogo. Como explicita Read: “I increasingly find that action rhymes and games provide wonderful opportunities for drawing children into responding to and using language in a context which they can relate to and which they find non-threatening, motivating and fun” (2001: 124).

Segundo Strecht-Ribeiro, o eclectismo do jogo permite dar-lhe funções diversificadas e abrangentes, nomeadamente no que diz respeito à LE, constituindo “meios excelentes para a prática, repetição e reforço de vocabulário e estruturas em qualquer das quatro *skills*, desenvolvendo o interesse e a motivação” (1998: 131). Os jogos podem também ser usados como “agentes desinibidores” (Lucas, 2000: 31), sendo que jogos de rimas, por exemplo, ajudam no desenvolvimento da pronúncia e entoação ao mesmo tempo que podem conjugar a música e o movimento, elementos tão apreciados pelas crianças.

Baseada em Crookall e Oxford (1990), Rigolon (1998) apresenta as principais vantagens do uso de jogos em aula de LE, vantagens que resumimos da seguinte forma:

Os jogos:

- 1- promovem o envolvimento total da pessoa ao mesmo tempo que possibilitam o uso das quatro competências (oralidade, audição, leitura e escrita);
- 2- oferecem à criança a possibilidade de gerirem activamente o seu processo de aprendizagem;
- 3- fornecem um contexto de aprendizagem, possibilitando à criança focar a sua atenção não só no contexto mas também sobre a forma da língua;
- 4- acarretam vantagens afectivas;
- 5- encorajam os participantes a comunicar;
- 6- possuem uma vertente cultural;
- 7- incentivam ao uso de estratégias de aprendizagem cooperativa.

Apesar da nossa crença nas potencialidades do jogo na sala de aula, não podemos ignorar as críticas feitas por alguns autores. Célestin Freinet (1960), referido por Ferran, Mariet e Porcher (1979: 72), por exemplo, é contra o uso excessivo do jogo em aula, por considerar que o recurso ao jogo é uma forma de o professor “descansar” e não assumir a sua função:

“Utilizar o jogo em aula é portanto uma espécie de demissão, uma fuga perante a verdadeira dificuldade que caracteriza o autêntico ofício de educador (...). O jogo na escola, utilizado pedagogicamente, fornece uma solução de facilidade que, além disso, é inadequada ao objectivo primordial de toda a formação: preparar a criança para a vida pela própria vida” (Ferran, Mariet e Porcher, 1979: 72 e 73, referindo-se à opinião de Freinet, 1960)

No entanto, ainda na opinião de Freinet, o jogo arrasta as pessoas para a sociedade de consumo e para o “embrutecimento social” (Ferran, Mariet e Porcher, 1979: 73), por isso mesmo deve ser utilizado nas aulas porque se torna mais controlado pelos professores que ensinam os alunos a usarem-no correctamente e a não ficarem dependentes dele. Percebemos, por isso, que, por mais relutante que seja em considerar os benefícios do jogo em contexto escolar, Freinet lhe reconhece algum valor.

Acabámos de nos debruçar sobre algumas das vantagens do uso de jogos em contexto pedagógico, nomeadamente o facto de ao trazermos o jogo para a sala de actividades estaremos a aproximar a escola do ambiente familiar. Vimos que no jogo a criança encontra oportunidades de socialização e interacção com outras crianças ou adultos. No que diz respeito especificamente à sensibilização às línguas, vimos que o jogo pode ser usado como contexto para as trocas verbais que as crianças vão realizar enquanto jogam: o jogo fornece uma razão real para que a criança recorra à LE naturalmente ao mesmo tempo que procura dar o seu melhor na actividade de jogo.

Vejamos, então, de que forma o jogo e a linguagem se relacionam para podermos tirar o melhor partido desta actividade nas sessões de sensibilização à LE.

2.4 – O jogo e a linguagem

A relação entre o jogo e a linguagem é bastante estreita. A este propósito, lembrarmos que no processo de aquisição e desenvolvimento da língua materna a criança adquire a sua língua por exposição à mesma, principalmente na interacção com o adulto.

Essa interacção pode-se considerar um jogo, ou *interjogo* (cf. Szundy, 2001: 43), entre dois participantes (adulto e criança), que, neste caso, vai um pouco para além de uma simples actividade lúdica, constituindo um jogo de linguagem capital no processo de construção da língua materna. As regras deste jogo são intuitivamente conhecidas pela criança que se deixa guiar pelo seu companheiro (o adulto) e com ele desenvolve trocas verbais que contribuem para a constituição gradual da sua língua.

O conhecimento destes factos conduz algumas instituições de ensino a fazer uso de jogos como forma de estimular e contribuir para o desenvolvimento da linguagem da criança.

Se tivermos em mente que, segundo os estudiosos desta área, a aprendizagem de uma LE segue caminhos idênticos aos da aquisição da LM, seria pouco sábio não aproveitar esse conhecimento, transpondo-os para o contexto da aula de LE, transformando a sala de actividades num lugar de aquisição da nova língua. Isto significa que a fomentação de jogos de linguagem que ofereçam oportunidades de interacção ou uso da língua de forma semelhante ao que acontece com a LM representam uma boa fonte de aquisição da LE.

Convém, contudo, explicitar a noção de jogos de linguagem no contexto educativo. Entendemos o termo como o conjunto de actividades que requeiram a utilização de palavras de variadas formas (nomear objectos, repetir palavras depois do professor...) comparáveis às actividades de linguagem decorrentes entre criança e adulto enquanto aquela aprende a sua língua (Szundy, 2001: 48). Sabendo que, no contexto da sessão de LE, os jogos são usados com objectivos linguísticos e como promotores do uso e desenvolvimento da língua, consideramos que os jogos por nós adoptados ou construídos são jogos de linguagem.

Indiferentemente da forma como cada professor de línguas prefere fazer uso dos jogos na sua sala, pensamos que, no âmbito desta pesquisa, o jogo terá o papel principal no conjunto de actividades que escolhemos para as nossas sessões, contribuindo para a sensibilização à LE, uma vez que também coopera na criação de um ambiente de envolvimento da criança com a tarefa.

Assim sendo, tivemos o cuidado de escolher jogos de linguagem adaptados não só à idade das nossas crianças, mas também às finalidades da sensibilização ao ILE, ou seja, jogos que forneçam um contexto para o uso da língua e produzam bem-estar e envolvimento por parte das crianças.

Deste modo, adoptámos alguns dos tipos de jogos de linguagem encontrados em trabalhos sobre o papel do jogo no ensino de ILE (Lucas, 2000; Rigolon, 1998; Szundy, 2001) que passamos a expor:

- Jogos de acção ou motores (*Action games*) – jogos em que os jogadores são levados a cumprir determinada tarefa por meio do movimento corporal;
- Jogos de adivinha (*Guessing games*) – jogos em que um jogador esconde determinada informação e os outros tentam adivinhá-la;
- Jogos de pesquisa (*Search games*) – jogos em que todos os elementos de uma turma possuem alguma informação necessária para a realização de um problema;
- Jogos de correspondências (*Matching games*) – jogável em grupo ou a pares, este jogo consiste na formação de pares correspondentes de cartões com figuras ou palavras;
- Jogos de correspondências (*Matching-up games*) – estes jogos implicam a troca de opiniões sobre determinado tema, sendo os jogadores obrigados a chegar a um consenso;
- Jogos de permutas (*Exchanging games*) – nestes jogos os participantes efectuem determinada troca com os parceiros de jogos, satisfazendo as necessidades de cada jogador;
- Jogos de permuta e recolha (*Exchanging and collecting games*) – são jogos de trocas e recolha de material sobre determinado assunto;
- Jogos de combinar (*Combining activities*) – consistem em agrupar elementos com características comuns;
- Jogos de ordenação (*Ordering games*) – jogos em que a finalidade é determinar uma ordem para a informação que é facultada;
- Jogos de cartas (*Card games*) – jogos em que o objectivo é, seguindo as mais variadas regras, ficar sem cartas ou, pelo contrário, angariar o maior número de cartas;
- Jogos de mesa (*Board games*) – são jogos jogados sobre uma base, geralmente de cartão duro, onde se encontram desenhadas “casas” e os jogadores, depois de lançarem o dado, devem ir avançando, de casa em casa, até chegarem ao fim;

- Jogos de construção de puzzles (*Puzzle-solving activities*) – os jogadores são levados a descobrir determinado “mistério”, podendo recorrer a inúmeras estratégias;
- Jogos de simulação (*Role-play*) – são jogos em que a criança é levada a desempenhar determinado papel (Lucas, 2000: 36).

Estes jogos podem ser adaptados a qualquer tema que se esteja a trabalhar e perfeitamente realizáveis em contexto escolar. Foi isso que fizemos no nosso PI como podemos constatar pela consulta do Anexo 1.

Concluindo, neste capítulo, tentámos compreender que, uma vez que o jogo é parte integrante da vida quotidiana da criança, preenchendo as suas necessidades, não podemos ignorar as suas potencialidades em contexto escolar. Trazer o jogo para o contexto pedagógico significa, entre outras coisas, aproximar a escola da vida. Como acabámos de ver, segundo Vygotsky, é no brincar que a criança realiza as suas maiores aquisições, sendo que fomentar o uso de jogos na escola é contribuir para desenvolvimento da criança. No caso da sensibilização às LEs e em particular do nosso PI, o jogo tem o papel principal no meio de todas as actividades pensadas para as nossas sessões. Pretende-se que o jogo dite o contexto para que a criança recorra naturalmente à LE e se sinta à-vontade e implicada no contacto com o Inglês.

Uma vez que aplicámos o nosso PI com um grupo de crianças muito pequenas que dificilmente expõem como se sentem ou o quanto estão motivadas para determinada tarefa, recorreremos aos instrumentos de observação de crianças apresentados pela Educação Experiencial que nos permitem registar comportamentos e reacções de forma precisa e fundamentada. Assim, no capítulo que se segue, percorremos o mundo da Educação Experiencial com base nos trabalhos de Laevers para entendermos o modo como observámos e examinámos as nossas sessões, com vista à análise das potencialidades e fragilidades dos jogos de linguagem que constituem o nosso PI.

CAPÍTULO III

A Educação Experiencial

Nota introdutória

Depois de termos compreendido a importância de trazer o jogo para a sala de actividades e dos benefícios que ele pode trazer às sessões de sensibilização à LE no pré-escolar, vamos explorar, no capítulo que se segue, a corrente educativa de Laevers (Educação Experiencial) para entendermos quais os instrumentos de análise e a postura que adoptámos na parte metodológica do nosso trabalho. A compreensão plena de conceitos inerentes a esta corrente, como por exemplo, *bem-estar*, *envolvimento* ou *aprendizagem de nível profundo* facilitam a análise dos resultados que obtivemos neste estudo. Estudo este que se apresenta apenas como *uma possibilidade* de exploração dos dados recolhidos na pesquisa e destinados a permitir uma melhor compreensão do papel do jogo na sensibilização a uma LE. Por outras palavras, trata-se de exemplificar uma, entre outras, formas de investigar o papel do jogo na sensibilização às LEs com crianças em idade pré-escolar.

1 – A Educação Experiencial

A Educação Experiencial (EDEX) desenvolveu-se com os contributos dos psicólogos humanistas Carl Rogers (principal impulsionador) e Eugène Gendlin que, no final dos anos 60, difundiram uma corrente psicológica que propunha que, para entendermos profundamente o que se passa com os outros, e até connosco próprios, deveríamos adoptar uma *atitude experiencial*, isto é, posicionarmo-nos no lugar do outro e tentarmos sentir o que ele está a vivenciar (Laevers & Van Sanden, 1997; Santos e Portugal, 2002). Por outras palavras, a teoria destes autores “defende [que], na relação interpessoal, [se aplique] uma abordagem não-directiva, centrada na pessoa, de modo a criar um clima propício ao crescimento onde o indivíduo possa ser autêntico, compreendido e aceite sem qualquer tipo de condições” (Porto Editora, 2004).

Tendo sido primeiramente aplicada à relação entre terapeuta e cliente, a teoria de Rogers defendia que as intervenções psicológicas levadas a cabo pelo terapeuta se centrassem cada vez mais no cliente, sendo que o psicólogo deveria tentar tomar o seu lugar, experienciando os seus sentimentos e emoções. Para que tal acontecesse, a relação entre terapeuta e cliente seria facilitada por meio de: *genuinidade ou autenticidade*, sendo o terapeuta genuíno em todas as suas interações com o cliente, conhecendo-se a si próprio e demonstrando os seus sentimentos de forma equilibrada; *apreço*, revelando estima e interesse pelo paciente; *aceitação* do terapeuta pelo utente; *confiança*, sendo que o psicólogo faz o cliente sentir-se bem e confiante; e, finalmente, *compreensão empática*, ou seja, o terapeuta tenta entender o cliente e demonstrar compreensão nas interações que com ele desenvolve (cf. Santos e Portugal, 2002).

Embora tivesse sido criticado pelos seus opositores por “considerarem as suas teorias pouco científicas” e “demasiado optimistas” (Porto Editora, 2004), Carl Rogers conseguiu reunir apoiantes, nomeadamente Ferre Laevers e seus colaboradores (Universidade Católica de Leuven – Bélgica), que adoptaram os seus princípios, transferindo-os e adaptando-os ao contexto educacional. Desta forma, vemos a sua aplicação à relação professor/aluno e assistimos à criação da *educação experiencial*, conjuntamente com outros contributos igualmente importantes, tais como o conceito de interacção humana apresentado nos trabalhos de Vygotsky.

2 – O projecto EDEX

Em 1976, doze educadores, psicólogos e professores belgas iniciaram um estudo com o objectivo de observarem e avaliarem as suas práticas educativas (Laevers, 1994a; Laevers & Van Sanden, 1997; Santos & Portugal, 2002). A abordagem adoptada para essa pesquisa era *experiencial*, ou seja, examinavam a sua prática a partir da reconstrução do que era para uma criança participar nos contextos educacionais por que eram responsáveis (cf. Santos & Portugal, 2002). A análise crítica da conduta educativa de cada um dos participantes neste estudo permitiu chegar a algumas conclusões importantes quanto ao estado da educação pré-escolar levada a cabo na altura:

- as crianças eram levadas a exprimir sentimentos que não sentiam verdadeiramente, “Children are often moved to express feelings they do not really possess. In this mix of a moralizing and beatific atmosphere genuine interactions are rather scarce. Children are not helped to explore their real feelings and to cope with them” (Laevers, 1994a: 8);
- o ambiente pré-escolar afigurava-se bastante académico, não contribuindo para a iniciativa própria das crianças nem para a exploração dos seus verdadeiros interesses, “[there is] a rather academic impression. (...) The centres of interest around which the offer of activities is built, do not always reflect the real interests of children” (Laevers, 1994a: 8).

Deste modo, e na perspectiva destes autores, parecia não haver condições satisfatórias que permitissem exercitar verdadeiramente as capacidades das crianças. A qualidade do ensino pré-escolar merecia, pois, ser melhorada.

Perante tais conclusões, estes investigadores iniciaram um período de construção de um projecto que ultrapassasse essas limitações, elaborando um modelo que, acima de tudo, contribuísse para o aumento da iniciativa livre da criança, aliando o seu bem-estar ao pleno envolvimento nas tarefas disponibilizadas pelos educadores, tudo isto complementado com uma relação educador/criança saudável, “child initiative is increased, the environment is reshaped in a challenging, non-conventional way and a lot of attention is paid to the quality of the teacher-child interaction” (Laevers, 1994a: 8).

Assim nasceu o projecto EDEX, impulsionado pelo *Centre de Recherche pour l’Enseignement Préscolaire et Élémentaire* (Universidade Católica de Leuven - Bélgica) e

Centre pour un Enseignement Expérientiel, que se foi desenvolvendo por outros países europeus² (cf. Laevers, 1994a; Laevers et Van Sanden, 1997).

Em conclusão, em traços muito gerais, a abordagem experiencial adaptada à educação baseia-se na competência fundamental de investigadores e professores de contactarem com o que se passa nas mentes das pessoas e, a partir daí, moldarem a sua atitude, de modo a construírem uma relação interpessoal saudável e a satisfazerem as necessidades da criança (cf. Laevers, 1994: 7).

2.1 – Os princípios base do Projecto EDEX – o esquema do templo

Em 1979 o projecto EDEX já tinha tomado forma e construído sete conceitos fundamentais para o desenvolvimento de uma abordagem *experiencial* na educação. Esses conceitos aparecem expostos sob a forma do seguinte esquema:

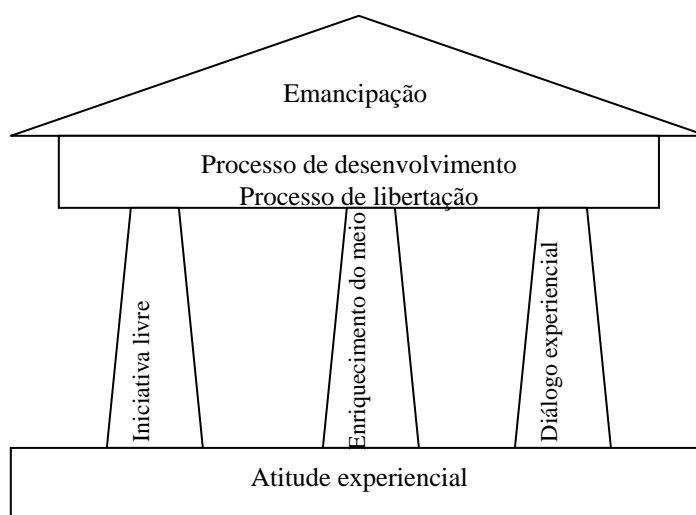


Figura 1 - O esquema do templo segundo Laevers e Van Sanden (1997)

Para a compreensão plena do esquema do templo, devemos observá-lo de baixo para cima. A *atitude experiencial* que vemos na base do templo é a postura que o educador deve adoptar se pretender enveredar pelos caminhos de uma abordagem experiencial na educação, isto é, seguir uma “compétence fondamentale des chercheurs et des enseignant(e)s pour entrer en contact avec se qui se passe dans le courant expérientiel des autres. C’est une tentative constante de fixer l’attention sur les sentiments, les perceptions et les significations ressenties, tout essayant de reconstituer ces contenus au niveau de sa

² Nomeadamente Portugal, onde se tem tentado introduzir os conceitos essenciais deste modelo já na formação inicial dos educadores.

propre expérience» (Laevers & Van Sanden, 1997: 15). Por outras palavras, defende-se que esta atitude do educador o conduz a uma observação prática do que se passa com o seu grupo de crianças, colocando-se no lugar delas e experimentando entrar nas suas vivências. Esta orientação revela-se interessante se o educador pretender partir do observado para tomar medidas que melhorem as suas práticas.

Segundo os resultados da pesquisa realizada pelos investigadores belgas, era urgente proceder a mudanças no que, até aquele momento, era proporcionado às crianças durante o processo de ensino. A partir do modelo EDEX, o educador, por meio da sua *atitude experiencial*, ocupa-se em activar na criança dois processos de mudança: um *processo de libertação*, em que a criança aprende a enfrentar, aceitar, assimilar problemas emocionais, vivendo conscientemente os seus sentimentos, de modo a tranquilizar-se e a restabelecer o seu amor-próprio e vitalidade e a sentir-se bem na sua pele (Laevers & Van Sanden, 1997: 19); e um *processo de desenvolvimento*, em que se possibilita à criança aprender algo de novo a partir de uma determinada actividade, desenvolvendo em si própria várias capacidades. A título de exemplo: veja-se que, quando, usando placas de cartão, uma criança decide como construir uma casa com outras crianças, ela está ao mesmo tempo a instigar outras habilidades, tais como a percepção espacial, a motricidade, a comunicação e a sociabilidade (Laevers & Van Sanden, 1997: 20).

Para estimular nas crianças estes dois processos de mudança, o educador deverá seguir três grandes princípios e pô-los em prática na sua sala, princípios que se traduzem pelos três pilares do templo.

O princípio da *iniciativa livre*, atendendo a que as crianças em idade pré-escolar, em contextos pedagógicos, são levadas a encetar tarefas e actividades que nem sempre vão ao encontro dos seus interesses. O que se pretende no modelo EDEX é reverter esta situação e oferecer à criança a possibilidade de escolher por si as actividades de seu interesse, propiciando o aparecimento gradual da iniciativa livre. Para que isto aconteça, o educador deve pôr à disposição do seu grupo de crianças uma variedade de actividades suficientemente estimulantes, retirando umas e acrescentando outras, consoante os interesses demonstrados pelas crianças. A atitude experiencial do educador permitir-lhe-á, após observação das vontades e tendências das crianças, delinear um plano de actividades mais de acordo com as suas necessidades. É claro que não se trata de autorizar as crianças a fazerem o que querem durante as sessões no Jardim de Infância, pois se assim fosse a

sala de actividades tornar-se-ia um caos. Trata-se apenas de deixar a criança explorar a actividade que preferir de livre vontade até perder o interesse. A pesquisa da equipa EDEX (Laevers & Van Sanden, 1997) revelou que as crianças se sentem naturalmente atraídas por determinada actividade que favorece o seu desenvolvimento e exploram-na até esta deixar de ter interesse, ou seja, até que ela já não lhes traga nada de novo, significando que o nível de desenvolvimento provocado pela interacção com essa tarefa chegou ao seu limite, pelo que a criança já não a vê como desafiadora e estimulante. Deste modo, torna-se conveniente estabelecer regras desde o princípio, preferencialmente em conjunto com as crianças, nomeadamente no que diz respeito ao uso do material disponível, às normas de comportamento, às formas de relacionamento com os colegas, etc (Laevers & Van Sanden, 1997: 23). A mudança de uma sala de actividades tradicional para uma onde o educador faz uso da abordagem experiencial, incitando os seus alunos a utilizarem a sua iniciativa livre, não se constrói de um dia para o outro, aparece gradualmente numa construção conjunta entre educador e crianças, podendo demorar meses.

O outro princípio presente nos pilares do templo é o do *enriquecimento do meio*. A aplicação deste princípio implica a observação e detecção das necessidades pedagógicas das crianças, conduzindo a uma busca incessante de materiais que satisfaçam as suas exigências e agucem a sua curiosidade. A criação de um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, ordenado em cantos diferentes e adequados a cada tipo de actividade é, por isso, fundamental. A introdução de materiais não convencionais ou novos para as crianças terá assim de fazer parte das escolhas do educador.

Finalmente, de acordo com a Educação Experiencial, o educador deverá ainda aplicar o princípio do *diálogo experiencial* que se entende como todo e qualquer momento em que o educador entra em “contacto”, não só por palavras, mas também por gestos e atitudes com as suas crianças (cf. Laevers & Van Sanden, 1997 : 30). As interacções (verbais e não verbais) entre educador e criança fazem parte dos elementos necessários à co-construção de um ambiente escolar saudável onde se edifica uma boa relação pedagógica, dando-se apoio emocional e criando-se uma atmosfera de segurança. A *aceitação*, a *autenticidade* e a *empatia*, difundidas por Carl Rogers, são condições necessárias para a existência de um diálogo experiencial.

Por fim, se contemplarmos o topo do templo deparamo-nos com o termo *emancipação*. Este é o grande objectivo da Educação Experiencial: contribuir para que as

crianças se transformem em seres emancipados. O Projecto EDEX considera, por isso, importante que os educadores contribuam para o equilíbrio emocional da criança, de modo a que esta entre em conexão com os outros e com o mundo. Laevers (1994b) utiliza o termo *linkedness* para designar esta ligação com o universo, ou seja, a pouco e pouco, partindo da ligação que primeiramente estabelece consigo própria, a criança vai saindo do seu círculo e criando conexões com tudo o que a rodeia (ver Figura 2). Se a criança conseguir ligar-se ao mundo, encontra nele um local de bem-estar e não de estranheza. De acordo com Laevers (1994b), esta *linkedness* impede que a criança se sinta desconectada de tudo o que a rodeia e se torne emocionalmente fechada. Faz parte do papel do educador demonstrar “a deep concern for the development of a positive orientation towards reality” (Laevers, 1994b: 6), fazendo crescer na criança um *sentimento de pertença*.

Assim sendo, a criança, a pouco e pouco, vai estabelecendo ligações:

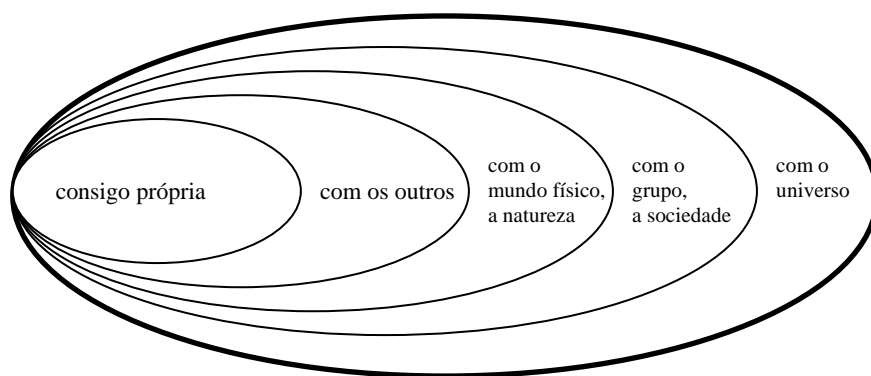


Figura 2 - Representação das relações que a criança vai estabelecendo

Estas ligações contribuem, na perspectiva desta corrente educativa, para a construção de um ser social e emocionalmente emancipado.

2.1.1 – A iniciativa livre da criança

De acordo com Laevers, apoiar a criança num caminho guiado que conduza até à sua iniciativa livre pode demorar meses, mas contribuirá certamente para fazer dela um ser mais independente e emancipado. Cabe ao professor/educador ir organizando as tarefas, estipulando, ao mesmo tempo, a elasticidade que pretende dar ao seu grupo de crianças. Num só dia, o educador poderá planear actividades obrigatórias e outras de livre escolha, devendo contudo fazer distribuir adequadamente o tempo para cada tarefa. Os autores do projecto EDEX criaram, assim, uma escala que permite ao educador classificar as

actividades projectadas para cada sessão em diferentes zonas de obrigatoriedade (ou liberdade):

Zona 1 – constituída por actividades obrigatórias em que o professor decide o que se vai fazer mesmo que deixando algumas escolhas para a criança (por exemplo, numa actividade de pintura para todos, cada um escolhe o que pintar);

Zona 2 – constituída por um leque de actividades oferecidas pelo educador, sendo que as crianças optam por uma ou duas;

Zona 3 – constituída por actividades em que as crianças escolhem o que quiserem à excepção de um ou outro brinquedo/actividade por razões determinadas pelo educador;

Zona 4 – constituída por actividades de escolha totalmente livre.

Dado que se torna difícil dirigir um grupo de crianças a quem é oferecido a possibilidade de escolher livremente o que fazer em algumas sessões, deve ser dada especial atenção à imposição de limites para que a sala de actividades não se desorganize. Vejamos alguns conselhos dados pelos autores (Laevers & Van Sanden, 1997: 57 a 63).

A imposição de limites é fundamental para se evitar prejuízos materiais, físicos e psíquicos, para proteger o direito à actividade de cada criança (por exemplo, impedir que os mais fortes fiquem sempre com o material) e prevenir o caos. Importa, no entanto, que os educadores explorem os seus próprios sentimentos e descubram os seus limites (ver o que toleram e o que não suportam), examinando os efeitos dos limites nas crianças, sabendo que estes não devem eliminar a iniciativa livre das crianças, não podem afectar a implicação da criança e não devem ser mais pesados para uns do que para outros. Importa ainda escolher os limites que têm menos efeitos secundários, justificar sempre sensatamente os limites impostos, negociar e conversar primeiro com as crianças sobre eles, em vez de ordenar determinados limites ou regras e, finalmente, concretizar esses limites (cf. Laevers & Van Sanden, 1997: 57 a 63).

Para ajudar os educadores, os autores apresentam uma Folha de Limites (cf. Laevers & Van Sanden, 1997: 64) onde podemos registar de forma fundamentada toda a imposição e supressão de limites.

A iniciação a uma abordagem experiencial que incite a criança a fazer uso da sua iniciativa livre pode também acarretar problemas, como por exemplo, as crianças não escolhem ou não têm interesse por actividade nenhuma, escolhem sempre a mesma

actividade, não acabam o que começam ou não querem participar nas actividades dirigidas, e o educador tem receio de dar muita liberdade às suas crianças. Para estes problemas os autores apresentam algumas soluções, tais como, fixar um tempo para cada tarefa, verificar o grau de envolvimento, verificar as possibilidades de experiência instrutiva dos jogos ou trazer sempre actividades novas para a sala de aula.

2.1.2 – Um meio rico

O ambiente de trabalho da criança é a base fundamental de uma actividade intensa (Laevers & Van Sanden, 1997: 77). Na perspectiva dos autores, para enriquecer o meio, pode-se recorrer a algumas estratégias, tais como:

- repartir a sala em diferentes cantos equipados com materiais diversos e em quantidade como sendo um modo de facilitar o processo de escolha das crianças e de aumentar o seu envolvimento;
- apresentar actividades dirigidas que devem sempre conduzir ao envolvimento da criança;
- introduzir materiais não convencionais, uma vez que a procura contínua de coisas que fascinem as crianças conduzirá a mudanças no estímulo oferecido ao grupo de crianças;
- introduzir actividades em prolongamento das necessidades observadas, isto é, o que o educador experiencial vai observando na sua sala dar-lhe-á ideias concretas do que escolher para introduzir na sala de actividades. De ano para ano as crianças e as suas vontades mudam, daí que não convenha repetir as actividades anualmente (cf. Laevers & Van Sanden, 1997: 79 a 91).

Ao criar um ambiente favorável ao empenho das crianças nas actividades propostas, o educador já estará a contribuir para o envolvimento e bem-estar da criança no ambiente escolar.

2.1.3 – A atitude e o diálogo experiencial

Considerando que o ensino e a aprendizagem envolvem sempre uma relação entre pessoas, é conveniente mantê-la o mais saudável possível. O educador experiencial adopta atitudes que demonstrem acima de tudo a sua compreensão total do que é ser uma criança num ambiente escolar.

Como referido anteriormente, Carl Rogers forneceu as bases para a fomentação de uma boa relação entre pessoas, mais especificamente, entre terapeuta e paciente. Mais tarde adaptadas ao contexto pedagógico, as atitudes de base experiencial, desta vez direccionadas para a manutenção de uma relação positiva entre professor e alunos, tomaram a seguinte forma: *aceitação* (respeito por todos e transmissão de confiança), consistindo em dar espaço e liberdade ao grupo de crianças, não moralizando as suas atitudes, não as envergonhando e, ao mesmo tempo, não as elogiando demais; *compreensão* ou *empatia*, resumindo-se a levar as crianças a falar e a exprimir os seus sentimentos, pondo-se no lugar de cada uma e tentando perceber o que sentem; *autenticidade*, mostrando-se tal como é e *congruência*, consistindo em ser-se conforme o que se sente.

Além disso, segundo a abordagem experiencial, durante as interacções (verbais e não verbais) com as crianças, o *estilo* do educador deverá deixar transparecer três características fundamentais, cada uma delas correspondente a um dos pilares do templo:

1. constituir um *estímulo*. Esta característica corresponderá ao pilar do templo referente ao *enriquecimento do meio*, sendo que este meio não tem propriamente de ser físico. Através das suas intervenções, atitudes e interacções com as crianças, o educador cerca a criança de estímulos propícios ao seu desenvolvimento;
2. levar à *autonomia*, ou seja, o adulto implica a criança na sua escolha de interesses, na resolução de conflitos e na criação de regras. Esta característica encontra-se directamente relacionada com a *iniciativa livre*;
3. manifestar *sensibilidade*, isto é, compreensão perante as necessidades da criança, atenção e apoio emocional. Ou seja, é a sensibilidade do adulto face aos sentimentos e bem-estar emocional da criança, demonstrada pela sinceridade, empatia e afecto com que se dirige a ela, correspondendo ao *diálogo experiencial*, outra das colunas do templo (Bertram & Pascal, s.d. a:1).

O conjunto de todos estes elementos vai constituir a *atitude experiencial*, na qual o educador demonstra compreensão em relação ao que é ser uma criança em ambiente escolar.

Assim sendo, as interacções verbais entre educador e criança são fulcrais para a avaliação de tudo o que se passa na sala de actividades. Qualquer intervenção de ambas as partes é fundamental para o desenvolvimento do *bem-estar emocional* da criança, para a

criação de um ambiente onde esta se sinta segura e confiante e para a formação de uma atmosfera positiva.

Para tal, os autores construíram uma escala que mede a qualidade das relações em ambiente escolar através da observação das interações educador/criança, tendo como indicadores os níveis de *aceitação*, *autenticidade* e *empatia* bem como a *sensibilidade*, *estímulo* e *autonomia* presentes em determinados fragmentos de conversação analisados.

Para tal existem quatro níveis, sendo quatro o nível máximo de compreensão da criança por parte do adulto. Esta escala de medição da atitude experiencial presente no diálogo foi, posteriormente, reconstruída por Bertram e Pascal (s.d. a) no *Centre for Research in Early Childhood of the University College Worcester* e denominada *Adult Engagement Scale*, mas baseada nos mesmos princípios apresentados por Laevers.

A par desta escala que servirá para o adulto fazer um auto-exame do seu relacionamento com as crianças, existe ainda um esquema, designado *Rosa das Relações*, apresentado por Laevers & Van Sanden (1997: 106) que consiste em apontar numa folha o tipo de relações que o educador observa e desenvolve com o seu grupo de crianças. As relações observadas podem ser representadas pelos símbolos que se seguem:

Educador	→→	Criança = <u>Ligação sólida</u> : o educador pode ser ele próprio nas suas interações com a criança em questão. Não significa que a criança seja um modelo de bom comportamento, mas a relação entre eles resulta muito bem.
Ed	→	Cr = <u>Relacionamento positivo</u> mas sem forte intensidade.
Ed	●	Cr = <u>Atitude neutra</u> de um face ao outro, sendo que por vezes a educadora nem se apercebe que a criança está lá.
Ed	←	Cr = <u>Nunca houve aproximação</u> entre as duas partes.
Ed	←←	Cr = Existe um verdadeiro <u>problema de relacionamento</u> .

Quadro 1 - Simbologia representativa do tipo de relações estabelecidas entre criança e educador

O mesmo se aplica à relação da criança com o educador mudando-se de direcção as setas, consoante o que o educador sente ser o relacionamento das crianças consigo próprio.

A *Rosa de Relações* é um dos instrumentos de análise a que recorreremos para verificar a qualidade do nosso PI. Recordemos que um dos interesses do PI, constituído por uma selecção de jogos de linguagem, é proporcionar *bem-estar*, para que as crianças envolvidas no estudo se sintam descontraídas e iniciem o seu contacto com a LE de uma forma tão

descontraída que nem se apercebiam de que estão realmente a aprender. Enquanto jogam, interagem com os colegas e com a professora, o que significa que estarão a construir uma relação com todos os participantes do jogo. Se essa relação for saudável e proporcionar *bem-estar*, a criança sente-se livre de pressões e deixa-se levar pela actividade em si, sem mais preocupações. A *Rosa de Relações* vai dar-nos o retorno do que foram as relações estabelecidas entre as crianças e a professora na aplicação do PI.

2.2 – Pontos de referência para a qualidade do ensino

Até agora atentámos nos três pilares do templo, isto é, nos três processos de mudança que devemos accionar na criança, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento e libertação, bem como, essencialmente, para o aparecimento de um ser emancipado. Contudo, de acordo com o projecto EDEX, nenhum destes princípios tem resultados frutíferos, se não tivermos um mínimo de garantia de que o que estamos a fazer na sala tem qualidade e tem impacto sobre o desenvolvimento da criança. Sendo um dos objectivos do EDEX criar um ambiente escolar de melhor qualidade por meio da aplicação dos princípios acima descritos, os autores do projecto distinguiram dois aspectos que permitem analisar a qualidade do ensino:

- O *bem estar emocional* que reflecte “la mesure dans laquelle le milieu social de la classe réussit à aider l’enfant à se sentir chez lui, être lui-même, rester en contact avec lui-même et exprimer le fait qu’il peut réaliser ses besoins émotionnels (besoin d’attention, de reconnaissance, de maîtrise...)» (Laevers & Van Sanden, 1997: 33);
- O *envolvimento* que tem por base o facto de as crianças se sentirem naturalmente atraídas por uma determinada actividade, um certo jogo, um brinquedo específico e o explorarem ao máximo até se cansarem. O gosto por essa actividade impele a criança a escolhê-la, mas esta só se manterá algum tempo a explorá-la se se sentir realmente *envolvida*. O *envolvimento* possibilita uma experiência intensa com a actividade, contribuindo para o desenvolvimento da criança, “une personne impliquée est poussée par son besoin d’exploration qui la mène vers l’état le plus propice à l’apprentissage fondamental» (Laevers & Van Sanden, 1997: 36). Se a criança não se sentir envolvida na tarefa o desenvolvimento não tem lugar. Assim sendo, “plus nous réalisons l’implication dans la classe, plus nous favorisons le développement» (Laevers & Van Sanden, 1997: 36). O *Centre pour un Enseignement Expérientiel*

criou, assim, uma escala que permite medir o nível de envolvimento em determinada tarefa (*Leuven Involvement Scale-LIS*). A escala é constituída por cinco níveis diferentes de envolvimento, representando o quinto nível o máximo de implicação. Uma vez que esta escala será a principal ferramenta de trabalho para o estudo que aqui desenvolvemos, remetemos a explicação detalhada para o Capítulo IV.

2.3 – A aprendizagem de nível profundo

A partir dos três anos, se entrar numa instituição escolar, a criança inicia uma fase da vida em que começa a fazer as suas aprendizagens em ambiente formal, ou seja, na escola e não tanto na companhia da família ou mesmo sozinha.

As instituições escolares são levadas a cumprir determinados programas de modo a que as crianças, no fim do ano lectivo, tenham aprendido determinados conteúdos especificamente destinados à sua idade. Se não cumprirem certas linhas programáticas, os professores arriscam-se a receber comentários de que o seu grupo de alunos está “atrasado” em relação às restantes crianças.

No sistema pré-escolar português, embora não haja um programa rigoroso a seguir, existem as *Orientações Curriculares* (Ministério da Educação, 1997) que aconselham as áreas de aprendizagem a explorar. Partindo dessas mesmas orientações o educador, por sua iniciativa, planeia o ano lectivo que se segue.

O que se pretende com o modelo EDEX é precisamente o contrário. Só depois de conhecer as crianças é que o educador elabora o plano dos temas e áreas a tratar com o seu grupo de crianças. As crianças é que estipulam o que desejam aprender. O educador pode trazer material para dentro da sala de aula, no quadro daquilo que pensa ser adequado à curiosidade da criança e ao seu desenvolvimento, mas só chega a explorar esse material se as crianças demonstrarem interesse nisso. O seu *interesse* em determinada tarefa revela-se pelo *envolvimento* que evidenciam durante a actividade. Não haverá desenvolvimento e *aprendizagem a nível profundo* se a criança não se sentir completamente engajada na actividade em questão. Segundo Laevers (2000) a aprendizagem não pode ser vista como um mero acrescentar de conhecimentos ao repertório já existente, uma vez que conduz a uma aprendizagem apenas superficial, “real developmental changes cannot be seen as a mere collation or addition of discrete elements of knowledge or aptitudes” (Laevers, 1998: 73).

A *aprendizagem superficial* (como oposta à *aprendizagem de nível profundo*) é um género de aprendizagem que não chega a afectar as competências básicas da criança e não é transferível para situações da vida real (Laevers, 2000: 21). A aprendizagem de nível profundo, pelo contrário, resulta de um envolvimento total (designado por *Sate of Flow* por Csikszentmihayli, 1979 descrito por Laevers, 2000: 23) da criança com a actividade que escolheu. A criança selecciona determinada actividade escolar *intuitivamente* pelo facto de esta se encontrar no limite das suas capacidades, isto é, na *Zona de Desenvolvimento Próximo* (Vygotsky) (cf. Laevers, 2000: 25). De acordo com Laevers, a intuição é vista como um impulso interior que nos leva a escolher determinadas tarefas em detrimento de outras porque nos dão mais prazer. A intuição leva alguém, por exemplo, a escolher uma determinada área a que se dedicar na vida (uma profissão). A Educação Experiencial dá especial importância ao desenvolvimento da *intuição*, “education that does not bring about changes at the intuitive level has failed to develop a person in the real sense of the word and has failed to produce experts” (Laevers, 1998: 83).

O desenvolvimento e a aprendizagem a nível profundo dão-se porque a criança segue a sua intuição, deseja explorar uma certa actividade (desde que esta esteja na sua *Zona de Desenvolvimento Próximo*) e só a larga quando já ultrapassou e interiorizou o que aprendeu com ela. A criança só aprende se verdadeiramente envolvida nessa actividade.

Só nestas condições, segundo esta corrente de ensino, é que criança se envolve plenamente e, conseqüentemente, atinge o nível seguinte de desenvolvimento, significando, por isso, que uma *aprendizagem de nível profundo* ocorreu.

É nossa intenção que o conjunto de actividades e jogos que incluímos no nosso PI constitua um estímulo e desperte no nosso grupo de crianças vontade de as explorar. Por isso, referimos anteriormente variadas vezes a importância de termos tido conhecimento das zonas de desenvolvimento de Vygotsky, pois só assim conseguimos entender que, qualquer fosse o jogo pensado para este PI, ele teria de se situar na ZDP das nossas crianças, contribuindo para o envolvimento das crianças.

Apresentadas as bases teóricas em que baseámos não só a construção do PI mas também a postura que adoptámos na recolha e análise dos dados, o Capítulo que se segue concretiza o que acabámos de dizer ao descrever o desenho do estudo que desenvolvemos,

nomeadamente, o tipo de investigação nele realizado, as crianças envolvidas e as sessões desenvolvidas.

CAPÍTULO IV

Enquadramento metodológico

Nota introdutória

Ao iniciarmos este capítulo, relembramos que o objectivo da nossa investigação passa por perceber de que forma o jogo pode, de facto, rentabilizar as sessões de sensibilização ao ILE no pré-escolar. Para isso, tencionamos reflectir sobre as potencialidades e fragilidades dos jogos de linguagem que escolhemos incluir nas sessões, através da observação cuidada das mesmas. Estes jogos de linguagem fazem parte de um PI que elaborámos a pensar nas capacidades, nos interesses e nas vivências do nosso grupo de crianças.

Adoptando uma postura experiencial, explicitada no capítulo anterior, pretendemos que a observação das sessões incida sobre o *bem-estar* e o *envolvimento* das crianças detectados durante a aplicação do PI. De acordo com a Educação Experiencial, se estes dois factores apresentarem níveis elevados é sinal de que a criança está, de facto, a fazer aquisições que colmatam as suas necessidades de conhecimento e contribuem para o seu desenvolvimento.

Os resultados da análise do *bem-estar* e do *envolvimento* das crianças é que nos vão ajudar a compreender as potencialidades do jogo no processo de sensibilização ao ILE.

Contudo, antes de iniciarmos a descrição do contexto da nossa investigação, lembramos que se trata de um estudo exploratório, apenas com a finalidade de mostrar que é possível analisar deste modo as actividades pedagógicas para evidenciar as potencialidades deste tipo de actividade e para reflectirmos sobre eventuais alterações no modo de implementar esta actividade com crianças desta faixa etária.

Assim sendo, no capítulo que se segue, identificamos e justificamos o tipo de metodologia investigativa que escolhemos para levar a cabo este trabalho, assim como enumeramos os instrumentos de recolha de dados utilizados e explicamos os métodos a que recorreremos para os tratar, passando por uma descrição das sessões e dos sujeitos envolvidos.

1 – Desenho do estudo e metodologia

Como já mencionado na introdução desta dissertação, as motivações que estão na base deste trabalho prendem-se em parte com o facto de nos encontrarmos a exercer funções de professora de ILE no nível pré-escolar sem, contudo, possuímos habilitações profissionais adequadas ao desempenho desse cargo. Todavia, o gosto imenso em trabalhar nesta área que veio a desenvolver-se ao longo de seis anos de profissão não nos deixou desmoralizar, tendo mesmo contribuído para que nos empenhássemos em obter mais formação na área da didáctica de línguas, de forma a adquirirmos conhecimentos úteis e práticos que nos permitissem crescer como docente.

Apesar de irmos colmatando a pouco e pouco falhas na nossa formação, existem outros aspectos inerentes às sessões de sensibilização ao ILE que desde cedo nos inquietaram enquanto professora, nomeadamente os materiais e as actividades à disposição da sensibilização às LEs sobre os quais sempre procurámos reflectir. Deparámos-nos com a falta de material e com a impossibilidade de o adquirir, o que nos causava um certo vazio e uma necessidade constante de procurar o que melhor servisse a sensibilização das crianças ao ILE. Deste modo, começámos a pôr a hipótese de sermos nós a “construir” o material necessário e a “definir” as actividades passíveis de serem introduzidas nas sessões de ILE.

Sendo o jogo uma actividade muito apreciada pela criança e com características que lhe permitem ter um papel activo em contexto pedagógico, para além de ser uma actividade do nosso agrado, escolhemo-lo como actividade principal a ser posta em prática nas nossas sessões a fim de analisarmos as suas potencialidades.

Deste modo, a metodologia investigativa que enquadra este tipo de trabalho é a investigação-acção. De acordo com Bogdan & Biklen (1994: 293), esta “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” com o propósito de produzir, de alguma forma, mudanças naquilo em que primeiramente detectou algum tipo de problema. Em suma, o professor (investigador) que escolhe este género de metodologia investigativa, geralmente, após detectar um problema, tenta introduzir algo de novo nas suas práticas pedagógicas e observar os resultados, partindo destes para melhorar, ou seja, o professor adopta uma postura exploratória no sentido de encontrar outros modos de actuar (cf. Allwright e Bailey, 1991: 142).

A aplicação deste tipo de investigação, segundo Bogdan e Biklen (1994: 297), permitirá, acima de tudo, que o professor se conheça melhor, ganhe confiança e aumente o

seu empenho em prol de um determinado objectivo. No entanto, Wallace (1998) chama a atenção para o facto de não podermos considerar a investigação-acção como um meio de avaliarmos práticas e, muito menos, de generalizarmos os resultados: “From an action research perspective, our aim is not concerned with assessment, nor (in the first place) with generalisable findings, but with exploring through observation aspects of what goes on in our classrooms for the benefit of our own development” (p. 104). Aliás, Wallace acrescenta que a grande diferença entre esta metodologia investigativa e outras está precisamente no facto de os resultados não pretenderem ser generalizados,

“action research involves the collection and analysis of data related to some aspect of our professional practice. This is done so that we can reflect on what we have discovered and apply it to our professional action. This is where it differs from other more traditional kinds of research, which are much more concerned with what is universally true, or at least generalisable” (1998: 16 e 17).

Pensamos que a postura da investigação-acção se cruza com a adoptada pela Educação Experiencial de Laevers (ver Capítulo III). O EDEX sugere que o educador adopte uma abordagem *experiencial*, posicionando-se no lugar das crianças e tentando experienciar o que estas sentem para assim descobrir as suas tendências, os seus gostos e motivações, e, partindo daí, procurar encontrar formas de as fazer sentirem-se bem, estimulando-as e envolvendo-as nas actividades. O educador experiencial, segundo Laevers, concentra-se em enriquecer o meio que rodeia a criança ao trazer para a sua sala de actividades materiais não convencionais, tarefas diferentes e propostas de trabalho diversas, para, depois de observar as crianças e se colocar na sua pele, reflectir sobre a importância daquilo que trouxe de novo para a sala. Cada *iniciativa* do educador é observada e registada, sendo que uma das formas de avaliar a qualidade da *iniciativa* na perspectiva das crianças é medir o nível de *envolvimento* que ela proporciona (cf. Laevers et Van Sanden, 1997).

Ora, o estudo que nos propomos desenvolver visa precisamente a introdução de uma *iniciativa*, para, por meio da utilização da *Escala de Envolvimento de Leuven*, reflectirmos sobre a sua qualidade. Trata-se, por isso, de um estudo de cunho qualitativo-interpretativo – embora apresentemos alguns dados de forma quantitativa –, em que tencionamos aplicar um Plano de Intervenção (a *iniciativa*) num grupo de crianças do pré-escolar a frequentar

sessões de sensibilização ao ILE e, através dos resultados obtidos pela observação dos níveis de implicação das crianças aquando da aplicação do plano, reflectir sobre a utilidade e potencialidades desta iniciativa.

Assim sendo, o Anexo 1 apresenta uma descrição do que constitui o nosso Plano de Intervenção que foi posto em prática de 7 de Outubro a 16 de Dezembro de 2005.

Deste modo, antes da descrição dos sujeitos envolvidos no nosso estudo, para uma compreensão clara do que foi a nossa investigação, esquematizámo-la da seguinte forma:

Esquema Resumo

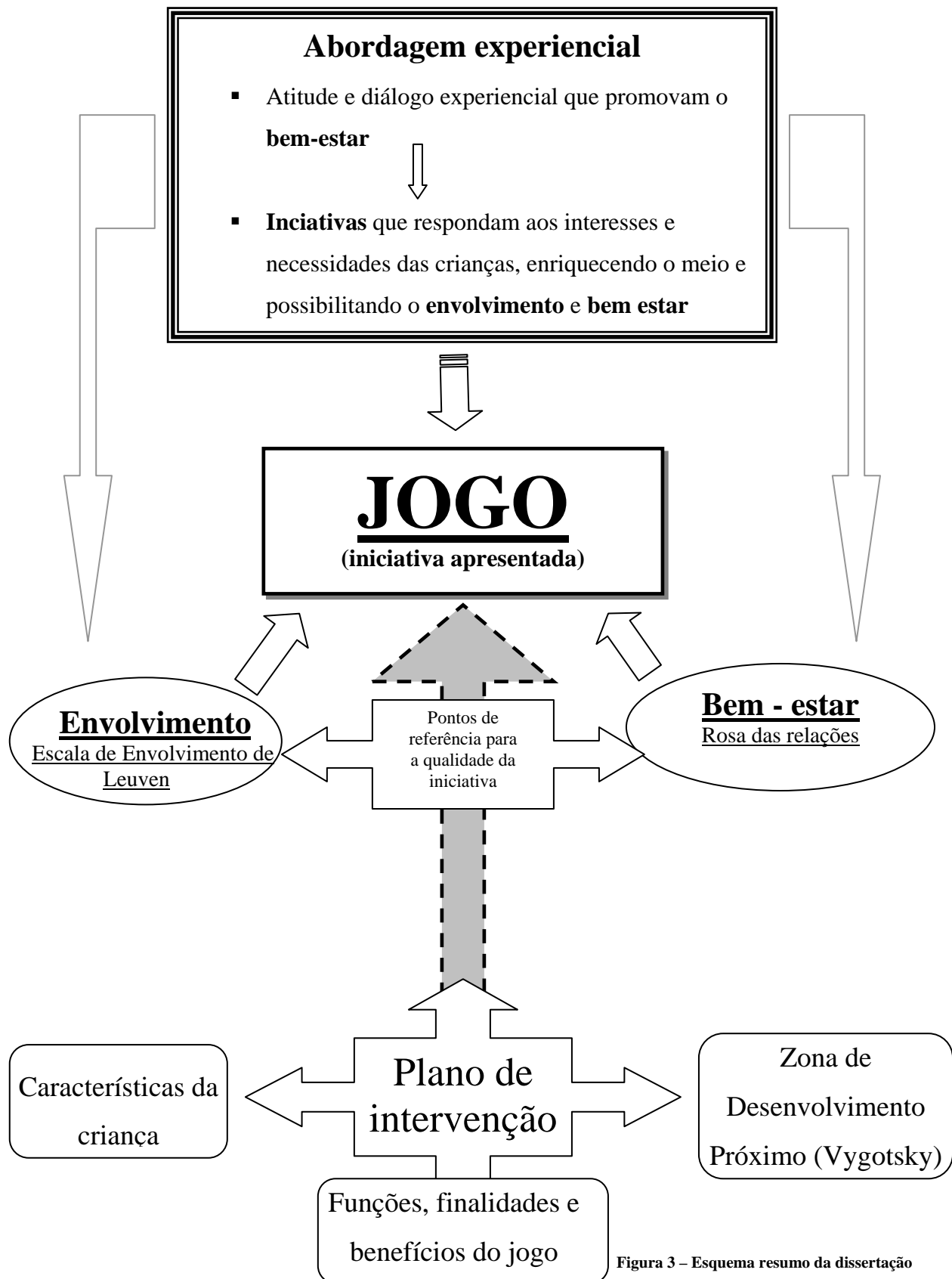


Figura 3 – Esquema resumo da dissertação

1.1 – Sujeitos da investigação

O Plano de Intervenção foi aplicado nas sessões de sensibilização ao ILE com um grupo de três crianças do pré-escolar num Jardim de Infância (JI) particular da cidade de Leiria. A escolha da instituição de ensino prendeu-se, em primeiro lugar, com o facto de esta ser o único JI incluído no nosso horário de trabalho, e, em segundo lugar, pelo nosso pedido de investigação ter sido de imediato aceite pela direcção da instituição, assim como pelos encarregados de educação. Aliás, acrescentamos que a disponibilidade e o apoio absolutos de toda a comunidade escolar em que decorreu este estudo foram extremamente importantes, principalmente, pelo alento que concederam, facilitando todo o processo de recolha de dados.

O nosso primeiro contacto com a escola foi estabelecido no mês de Abril de 2005 por meio de uma curta conversa com a directora do estabelecimento de ensino, durante a qual a directora deixou claro que, apesar de nos dar todo o apoio necessário ao desenvolvimento da investigação, seria indispensável dirigirmo-nos aos pais da crianças envolvidas e fazermos o pedido de autorização de filmagem, uma vez que este foi o meio escolhido para registarmos tudo o que se passou em cada sessão para, mais tarde, procedermos à sua análise. Assim sendo, logo no início do ano lectivo seguinte, ou seja, em Setembro de 2005, fizemos chegar aos encarregados de educação um pedido de autorização (ver Anexo 2), que foi aceite e, em Outubro, já estávamos a filmar as sessões.

As três crianças envolvidas tinham todas por volta dos 3 anos na altura da recolha de informação e são todas do sexo masculino, nunca tendo frequentado sessões de LEs anteriormente. Este aspecto também pesou na escolha do grupo de alunos, uma vez que a instituição escolar é que procede à distribuição das turmas de pré-escolar por idades, significando, por isso, que nos grupos de crianças de 4 e de 5 anos já poderia haver crianças com alguns conhecimentos de ILE, por terem frequentado essas sessões nos anos anteriores. Era do nosso interesse que as nossas crianças nunca tivessem tido contacto com a LE para que qualquer resultado desta pesquisa derivasse somente do trabalho com esta professora e da aplicação do PI.

Deste modo, tendo em conta o tipo de investigação que aqui se realiza, devemos considerar todo o contexto envolvente das crianças alvo do estudo, significando que, de seguida, apresentamos não só a caracterização das três crianças, mas também da instituição de ensino, das educadoras e da professora de Inglês.

Para garantir o anonimato de todos os intervenientes, adoptámos siglas para cada um deles:

Siglas adoptadas para:	
A instituição de ensino	JD
As educadoras	ED1 e ED2
Os alunos	A1, A2 e A3

Quadro 2 - Siglas adoptadas

1.1.1- Caracterização da instituição de ensino (JD)

A instituição de ensino onde decorreu o estudo é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) com as valências de Jardim de Infância (JI) e Escola de Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). A escola insere-se numa zona urbana, a cidade de Leiria, embora receba alunos de outras proveniências, uma vez que o seu estatuto de escola particular não a obriga a aceitar apenas alunos da zona de residência.

No que diz respeito à comunidade escolar, o JD possui oito educadoras de infância, seis titulares e dois de apoio, e dez professores de primeiro ciclo, oito titulares, um de apoio e a própria directora da escola que acumula as funções de directora pedagógica do 1º CEB. Ainda em apoio ao 1º CEB existem duas animadoras sócio-culturais e uma outra na valência de infantil.

Em relação aos alunos, o JD recebe 157 crianças de pré-escolar e 185 alunos do 1º CEB, perfazendo um total de 342 crianças. Por se regular pelas orientações da associação de escolas JD a nível nacional, este estabelecimento de ensino não reconhece a categoria de auxiliar de acção educativa, pelo que não dispõe de pessoal com esta função, embora recebam pontualmente estágios nesta área por terem acordos com instituições de formação profissional. Dispõem sim de uma directora pedagógica para cada valência e ainda de uma directora administrativa.

Ainda no que concerne os serviços de apoio aos alunos, a escola fornece as refeições a todos os alunos e oferece actividades extracurriculares que se iniciam após o período lectivo, isto é, das 17h às 19h. Uma vez que são pagas à parte às instituições com as quais a escola tem acordos, apenas os pais interessados inscrevem os seus filhos nestas actividades que incluem o Inglês, a Ciência Divertida, a Informática, o Karaté Campo, a Dança Criativa, a Natação e o Hóquei ao dispor de ambas as valências. O Inglês e a Informática são actividades que o JD já começou a incluir nas actividades curriculares, sendo que o Inglês é frequentado em tempo lectivo por todas crianças dos 5 aos 10 anos. Deste modo, a própria escola contrata um professor de Inglês Língua Estrangeira para leccionar o Inglês curricular e deixa o Inglês extracurricular a cargo de duas professoras provenientes de um

Instituto de Línguas. Assim sendo, o Inglês fora do horário lectivo abrange um total de 32 alunos distribuídos da seguinte forma:

Graus de ensino	Pré-Escolar			1º CEB				<u>TOTAL</u>
	<u>3 anos</u>	<u>4 anos</u>	<u>5 anos</u>	<u>1º ano</u>	<u>2º ano</u>	<u>3º ano</u>	<u>4º ano</u>	
Nº de alunos	3	7	3	7	4	6	2	32

Quadro 3 - Número de alunos de Inglês no JD

O edifício escolar principal conta já com 70 anos de existência e, embora tenha sido construído de raiz para funcionar como estabelecimento de ensino, ao longo dos anos necessitou de algumas adaptações ao nível da arquitectura por forma a dar resposta, por um lado, ao crescente número de alunos e, por outro lado, às exigências do Ministério de Educação no que diz respeito à viabilidade, praticabilidade e, principalmente, à segurança das instalações. O edifício mais antigo serve agora só o pré-escolar enquanto as instalações novas se destinam às crianças do 1º CEB. Ainda que ambas as valências partilhem o mesmo recinto, a directora faz questão de frisar que, nas actividades que têm lugar no mesmo local, como sejam o almoço e o recreio, as crianças dos 3 aos 6 anos e as do 1º ciclo dispõem de horários diferentes, ou seja, nunca se cruzam.

O JD dispõe de 5 salas de pré-escolar: duas para os meninos de 3 anos (bibe amarelo), uma sala para as crianças de 4 anos (bibe encarnado) onde funcionam dois grupos e duas outras salas para os meninos de 5 anos (bibe azul). Segundo a directora, os dois grupos de bibe encarnado têm apenas uma sala, porque se trata da sala de socialização, em que as crianças desenvolvem, entre outras coisas, as capacidades de concentração que podem ser treinadas pela convivência numa mesma sala onde por vezes decorrem actividades diferentes para cada grupo. Para o 1º CEB a escola tem oito salas de aula, havendo duas turmas para cada ano.

As actividades lectivas funcionam das 9h às 17h, sendo que as crianças podem chegar à escola a partir das 8h30 e sair até às 17h30 ou permanecer nas actividades extracurriculares que decorrem, como já referido, até às 19h.

No edifício antigo, onde se encontram as 5 salas de infantil, funciona também uma biblioteca e uma sala de música (comuns a ambas as valências), a sala de entrada e acolhimento dos meninos do pré-escolar, a secretaria que também funciona como gabinete de direcção, a cantina com duas salas de apoio, para além das casas de banho para as crianças (meninos e meninas separadamente), incluindo uma para deficientes e outra para

professores. Nas instalações mais recentes, para além das 8 salas de aula para o 1º CEB, existem ainda as casas de banho para crianças e adultos, a sala de informática, o ginásio e polivalente e outro gabinete da direcção. Exteriormente, o JD dispõe de dois espaços de recreio em que um deles tem dois módulos de brincadeira (escorregas, labirintos, etc...). Uma vez que um é mais solarengo que outro, e porque apenas um possui a estrutura de parque infantil, é feita uma rotação semanal no usufruto dos espaços pelas crianças para que todas possam aproveitar os dois recreios.

Além disso, o JD possui recursos audiovisuais variados, como sejam, vários televisores, leitores de *vídeo*, DVD e rádios leitores de cassette, um projector (*datashow*), dois retroprojectores, dois projectores de slides e um de opacos, uma tela de projecção, várias máquinas fotográficas e de filmar, dois *scanners*, duas fotocopiadoras e vários computadores com impressora distribuídos por gabinetes, salas de aula e sala de informática. No que diz respeito ao material didáctico, a escola possui jogos específicos utilizados fundamentalmente na aprendizagem da Matemática, nomeadamente, o *Cuizenaire*, os dons de *Fröebel*, os blocos lógicos e os calculadores multibásicos. Para as actividades extracurriculares o JD dispõe de outros jogos de carácter mais lúdico que podem ser usados por todas as crianças.

A escola segue o método da Cartilha Maternal de João de Deus, com iniciação à leitura, à escrita e às noções básicas de matemática logo no bibe azul (5 anos), o que significa que as crianças estão um ano adiantadas em relação às orientações curriculares do ensino oficial público. Por essa razão, as salas destinadas ao bibe azul apresentam já características de uma sala de aula de 1º ciclo.

Relativamente à abertura ao exterior, o JD programa pelo menos uma visita de estudo por período, ao que se acresce mais uma visita de alguns dias, designada a viagem de descoberta, destinada apenas aos meninos do 4º ano e encarada como a sua viagem de finalistas. No entanto, a escola está sempre atenta a qualquer divulgação que mereça o interesse da instituição e a participação dos alunos, quer seja em visitas de estudo quer em concursos e competições, nos quais tem ganho alguns prémios. A directora da escola afirma ser importante a participação das crianças nos concursos por dois motivos: em primeiro lugar, porque contribui para estimular a criatividade dos alunos, o desenvolvimento da sua imaginação e da sua autonomia, o trabalho em grupo e o orgulho

de pertencer a uma instituição; e em segundo lugar, é benéfico também para a divulgação da própria escola junto da comunidade.

Além disso, a escola desenvolve parcerias com instituições como o IPJ (Instituto Português da Juventude), a Escola Superior de Educação de Leiria, a Escola Superior de Educação João de Deus, com diversos Institutos de Formação Profissional e com as entidades que desenvolvem as diferentes actividades extracurriculares.

Apesar de já por várias vezes os pais se terem manifestado interessados na constituição de uma Associação de Pais, esta nunca chegou a ser formada dada a necessidade de criar estatutos específicos à sua existência, trabalho que, segundo a direcção, os pais não querem ter. No entanto, de quando em vez, organizam-se pequenas comissões de pais, reunidos em prol de um objectivo particular, como por exemplo visitas de estudo ou outras actividades extra, e que, após a realização das mesmas, se dissolve. De qualquer forma, a directora afiançou que o contacto com os pais é permanente e todas e quaisquer sugestões ou críticas são sempre bem-vindas pela escola.

1.1.2 – Caracterização do ambiente escolar

Sabendo que as nossas crianças passam grande parte do dia na instituição escolar, convivendo maioritariamente com as educadoras, estas têm grande influência no traçar da sua personalidade e, por isso, consideramos importante caracterizá-las.

Embora o grupo de crianças de 3 anos que frequentava o Inglês fosse constituído por apenas 3 meninos, em horário lectivo encontravam-se em grupos separados, isto é, dois (A1 e A2) a cargo de uma educadora (ED1) e o aluno A3 no grupo de outra (ED2). Deste modo, caracterizamos as duas educadoras em causa.

1.1.2.1 – Educadora 1 (ED1)

A educadora de A1 e A2 tem 37 anos e é de nacionalidade portuguesa. Possui uma Licenciatura em Educação de Infância que concluiu há cinco anos, embora já fosse detentora do grau de bacharel há cerca de 15 anos, altura em que começou a leccionar na instituição de ensino de Leiria onde decorreu este estudo. Sempre que lhe é possível diz frequentar acções de formação ou seminários, especialmente se se tratarem de formações com horário pós-laboral.

Relativamente aos grupos de infantil com os quais trabalha, estes são geralmente turmas de crianças de 3 anos (bibe amarelo), sendo que, naquele ano, acolheu um grupo de 26 alunos com idades que variam entre os 3 anos feitos logo em Janeiro e os 3 feitos em Dezembro. A educadora referiu que, no início, a adaptação das crianças ao JI foi difícil, uma vez que a grande maioria das crianças nunca tinha frequentado uma instituição de ensino, revelando, por isso, alguns problemas emocionais, de desenvolvimento da fala ou mesmo de motricidade fina. Contudo, o trabalho desenvolvido na escola já lhe permitiu afirmar que, na altura em que foi feita a entrevista, se tinha dado uma evolução muito positiva, a este nível, em todas as crianças.

Curricularmente, a instituição de ensino possui um plano posto em prática durante todo o ano lectivo e que visa desenvolver sete grandes áreas: a expressão dramática e corporal, a expressão plástica (a modelagem, a pintura, a picotagem, o desenho livre, os grafismos, as colagens, etc...), a formação social (desenvolvimento da autonomia na criança, abordagem aos direitos das crianças, etc...), a linguagem (canções, lenga-lengas, etc...), o estímulo à leitura e à escrita (leitura de histórias diariamente, contacto com livros, orientação espacial, etc...) e, finalmente, as noções básicas de matemática (noções de conjunto, seriação, ordenação, etc...). Além disso, na sala de actividades são ainda abordados os chamados *temas de vida* em que as crianças falam de assuntos como os *animais*, as *plantas*, a *família*, o *planeta terra*, etc... e ainda uma área de projecto que difere de ano para ano e que, no ano lectivo em que decorreu a investigação, era o conhecimento científico.

No que diz respeito ao papel da sensibilização à língua estrangeira na idade pré-escolar, a educadora concorda ser uma área importante a abordar no período infantil, como forma de preparar as crianças para o domínio de línguas estrangeiras o mais cedo possível, uma vez que considera que aquelas se encontram na idade das grandes aquisições. Refere ainda que, actualmente, estamos inseridos numa Europa multilingue, pelo que, quer por motivos académicos, profissionais ou até mesmo turísticos, devemos tomar conhecimento de algumas das línguas faladas na Europa. Contudo, ED1 frisa que o facto de a língua estrangeira ser leccionada fora do horário lectivo obriga as crianças a ficarem ainda mais tempo na escola, significando que vão passar menos tempo com os pais e restante família. Por isso, considera mais importante os momentos passados em família do que sobrecarregar a criança com mais uma actividade. A educadora pensa que, apenas

quando os pais não podem passar esse tempo com os filhos, devem inscrever as crianças na sensibilização à língua estrangeira para aproveitarem o seu tempo da melhor forma.

1.1.2.2 – Educadora 2 (ED2)

A educadora do aluno A3 é uma portuguesa de 41 anos que também frequentou primeiramente o Bacharelato em Educação de Infância e só depois concluiu a Licenciatura, iniciando o Mestrado em História da Educação e Pedagogia, que não conclui, tendo adquirido uma Pós-Graduação. Trabalha há 14 anos no JD com as crianças do bibe amarelo. Relativamente a acções de formação, assegura que vai sempre que lhe é possível desde que em horário pós-laboral. No momento da entrevista, encontrava-se a frequentar um curso de computadores e internet.

O grupo de crianças que conduz ronda a faixa dos 3 anos e é caracterizado como muito irrequieto, embora curioso e respeitador das ordens e decisões da educadora. Com ele trabalha as mesmas áreas referidas por ED1 que se inserem no plano curricular da escola, para além dos temas de vida e a área projecto também em concordância com o outro grupo de bibe amarelo.

Em relação à sensibilização às línguas estrangeiras, ED2 vai buscar a sua própria experiência com as línguas e, especialmente, o Inglês, com o qual teve alguns dissabores enquanto estudante. Assim sendo, e uma vez que acabou por criar uma certa antipatia pelo Inglês, a educadora considera importante a iniciação às línguas bastante cedo, de modo a não criar na criança barreiras e preconceitos face a idiomas diferentes do seu. A sensibilização à língua estrangeira, na sua opinião, deve ser uma forma de, por um lado, familiarizar a criança com outras sonoridades e, por outro, de a estimular a, mais tarde, ter vontade de conhecer mais sobre a língua em questão.

1.1.3 – Caracterização da professora de Inglês

A professora de Inglês do grupo de crianças envolvidas neste estudo é também de nacionalidade portuguesa e tem 28 anos. Possui a Licenciatura em Tradução/Intérpretes, tendo feito o estágio de fim de curso como professora de Inglês e Alemão numa escola de línguas. Ainda durante o período de formatura, participou no Programa de Intercâmbios Erasmus, tendo frequentado um curso de língua e cultura alemãs na universidade de Saarbrücken na Alemanha. Desde então, e nos últimos seis anos, embora tenha efectuado

esporadicamente algumas traduções e interpretações consecutivas, a sua principal função sempre passou pelo ensino de Inglês e Português para Estrangeiros em diferentes instituições, como sejam escolas superiores, institutos de línguas, centros de explicações ou formação profissional. Actualmente, lecciona Inglês a crianças desde o nível pré-escolar ao secundário e a adultos num instituto de línguas, para além de trabalhar como formadora de Inglês num centro de formação profissional.

Após a licenciatura, a professora tentou manter-se actualizada no que diz respeito à sua formação académica e profissional, frequentando cursos de formação de formadores, assistindo a conferências e, mais recentemente, ingressando no Mestrado de Didáctica de Línguas no âmbito do qual desenvolveu este estudo.

No que diz respeito à sua competência em língua inglesa, pensamos ser relevante referir que esta não advém apenas da sua formação escolar. A docente tem familiares muito próximos de nacionalidade inglesa com os quais convive regularmente desde criança e possui o *Certificate of Proficiency in English* da Universidade de Cambridge.

1.1.4 – Caracterização dos alunos

1.1.4.1 – Aluno 1 (A1)

A1 é uma criança do sexo masculino com 3 anos, descrita pela educadora como muito introvertida e imatura. Na sala de actividades do JI, precisa constantemente de estímulo e incentivo para se sentir motivado a participar nas tarefas propostas, demonstrando pouca capacidade de iniciativa e alguma indolência.

O JD foi o primeiro contacto de A1 com uma instituição escolar, uma vez que antes ficava à guarda da avó. Deste modo, A1 evidenciou uma adaptação difícil e emocionalmente desgastante, mas que acabou por ser bem ultrapassada. Actualmente, mantém uma relação boa com os colegas, não entra em conflitos e não gosta de se envolver em grandes grupos e confusões. O relacionamento com a educadora é razoável: A1 não mostra ser uma criança afectivamente ligada à educadora, apenas a ela recorrendo quando tem necessidade.

Linguisticamente, a educadora refere que o aluno fala tão pouco com ela que ainda não conseguiu fazer uma avaliação precisa da sua competência, no entanto afirma que A1 é um “bocadinho trapalhão” na dicção, não articulando bem alguns sons. Contudo, de acordo com a educadora, a entrada no JD trouxe uma evolução excepcional à linguagem de A1,

notada quer pela educadora quer pelos pais. Segundo a mãe, o aluno falava muito pouco e mal, e agora “not[a] um desenvolvimento que se vê diferente de dia para dia” (ver Anexo 5, E10-ED1, linha 074).

No que diz respeito à receptividade às actividades, A1 recebe bem todas as propostas mas não parece envolver-se muito com nenhuma delas, precisando constantemente de um estímulo e acompanhamento de um adulto, embora, no segundo período escolar, a educadora tenha reparado num progresso notável a esse nível também. A sua actividade preferida passa pela brincadeira de grupo, onde se transforma numa criança completamente diferente: alegre, comunicativa e com espírito de iniciativa.

A inscrição do aluno nas sessões de sensibilização à língua inglesa foi feita com o intuito de proporcionar a A1 o primeiro contacto formal com a língua inglesa, considerada pelo seu encarregado de educação como um idioma predominante mundialmente. Além disso, os pais de A1 esperam que a familiarização com a nova língua contribua para o “desenvolvimento do seu intelecto” e seja “uma mais valia para o seu desenvolvimento linguístico”.

Em termos gerais, e segundo os pais, A1 revela um interesse elevado pelas sessões de Inglês, falando muito da professora e perguntando se é dia de ter Inglês, para além de, em casa, proferir inesperadamente algumas palavras nesta língua.

1.1.4.2 – Aluno 2 (A2)

De acordo com educadora, a criança A2 é um menino de 3 anos de personalidade extrovertida e comunicativa que demonstra já alguma maturidade em relação a outras crianças do seu grupo escolar. Antes de entrar nesta instituição de ensino, frequentou outro colégio infantil, pelo que, quer os pais quer a educadora, consideram que A2 teve uma adaptação razoavelmente fácil ao JD, passando apenas pela normal fase de choro no primeiro mês.

O aluno tem um bom relacionamento com os colegas do seu grupo de ambos os sexos, principalmente com os mais velhos, embora seja descrito pela educadora como “reguila e mexido” (ver Anexo 5, E10-ED1, linha 020), mas que sabe quando deve parar. Mantém também uma relação saudável com a educadora, apesar de no início ter tentado testar os limites da docente até compreender as regras que lhe eram impostas. Portanto, de um modo geral, A2 sente-se bem no Jardim de Infância que frequenta.

Do ponto de vista linguístico, possui um desenvolvimento normal para a sua faixa etária, apresentando um bom vocabulário básico e poucas falhas a nível da dicção.

As actividades de sala são todas bem recebidas pelo aluno, excepto quando toca a canções ou coreografias, porque, segundo ED1, A2 é “um bocadinho machão” (ver Anexo 5, E10-ED1, linha 028) e associa as cantigas e danças a tarefas de menina, sentindo, por isso, alguma inibição nessa área. O aluno prefere fazer jogos, especialmente, de encaixes e construções, bem como as actividades manuais de expressão plástica ou ainda escutar histórias.

No que concerne à iniciação ao Inglês, A2 nunca tinha tido qualquer contacto formal com esta língua e foi inscrito nas sessões na esperança de que este primeiro contacto o sensibilize para a existência de outros idiomas que não o seu. Segundo os pais, revela um interesse médio pela sessões de ILE e comenta o que aprendeu quando solicitado. Na sala de actividades, a educadora diz nunca ter sido feito qualquer comentário sobre as sessões de Inglês por parte de A2.

1.1.4.3 – Aluno 3 (A3)

Nas palavras da educadora, A3 é uma criança de 3 anos do sexo masculino, descrita como muito activa e brincalhona, possuindo capacidades de aprendizagem elevadas e um bom desenvolvimento motor.

A entrada no JD foi o primeiro contacto de A3 com o ambiente escolar, pelo que, quer na opinião dos pais quer na da educadora, houve uma adaptação razoável à instituição escolar, durante a qual o aluno sofreu interiormente, não exteriorizando as suas emoções, mas deixando transparecer a sua angústia aos adultos mais atentos. No entanto, ultrapassada a primeira fase, A3 está agora perfeitamente integrado no espaço escolar.

O relacionamento com os colegas é bom, contudo a educadora relata situações de conflito de A3 com alguns dos seus companheiros de sala quando estes não seguem a sua vontade. Exceptuando estes episódios, A3 é uma criança obediente e bem comportada, respeitadora das decisões da educadora e muito participativa.

A nível da linguagem, possui um desenvolvimento normal para a idade, apresentando apenas problemas no que diz respeito à pronúncia de alguns sons. De acordo com a educadora, o aluno faz uso de um vocabulário considerável e comunica muito bem em comparação com outras crianças.

No que diz respeito às actividades de sala, A3 participa com gosto e activamente em todas as tarefas, não revelando preferência por nenhuma em especial. É muito curioso e receptivo a tudo o que é novo.

O aluno A3 nunca tinha travado conhecimento formal com uma LE anteriormente, pelo que os pais viram, nas sessões de sensibilização ao Inglês disponibilizadas pela instituição de ensino, uma oportunidade de A3 “começar de pequeno [a] aprender melhor o timbre de outra língua”, de forma a, futuramente, dominar esta língua o melhor possível. Fora das sessões de Inglês, A3 faz referência ao que nelas se passou em casa, comentando o que aprendeu, cantando as músicas ensinadas, proferindo algumas palavras na presença dos pais ou revelando interesse pela próxima sessão.

Em baixo, apresentamos o quadro resumo das principais características das três crianças:

Alunos	Sexo	Idade	Desenvolvimento linguístico-comunicativo	Contacto com o Inglês
<u>A1</u>	M	3 anos	Alguns problemas de dicção/ pouco falador	Primeira vez
<u>A2</u>	M	3 anos e 5 meses	Normal para a idade	Primeira vez
<u>A3</u>	M	3 anos e 10 meses	Normal para a idade	Primeira vez

Quadro 4 - Resumo da caracterização dos alunos

1.2 – Descrição das sessões de sensibilização ao ILE

As sessões de sensibilização ao ILE tiveram lugar, como já referido anteriormente, de 7 de Outubro a 16 de Dezembro de 2006, todas as sextas-feiras entre as 17h00 e as 18h00 no JI já mencionado, perfazendo um total de 9 sessões. Em todas as sessões seguimos a planificação elaborada e incluída no Plano de Intervenção (ver Anexo 1) da qual fazia parte um conjunto de 12 jogos, mas do qual só pusemos em prática 10.

Os jogos elaborados para o PI foram escolhidos tendo em mente o desenvolvimento da criança e os temas linguísticos sugeridos no manual didáctico que o grupo de crianças adquiriu. A personagem central do manual é o *Patch*, um cachorrinho simpático que acompanha as crianças em todas as áreas temáticas presentes no livro. Achámos, por isso, adequado escolher essa personagem para as acompanhar também na maioria dos jogos,

uma vez que o grupo já estava familiarizado e habituado à presença constante do companheiro *Patch*.

O primeiro jogo, *My name's Patch*, foi escolhido com o intuito de proporcionar ao grupo de crianças recém-formado um ambiente descontraído em que podem conhecer-se melhor e recordar a estrutura *What's your name?* apresentada na sessão anterior.

Depois de conhecerem os nomes de algumas cores, as crianças jogaram outros três jogos (*Patch's House Puzzle*, *Run to your colour* e *Match the colours*) onde lhes foi dada a oportunidade de lidar com diferentes cores já delas conhecidas, ao mesmo tempo que trabalhavam aspectos relacionados com a expressão artística, o movimento, o raciocínio e a concentração. *Patch's House Puzzle* trabalha apenas a expressão artística e as capacidades de construção, porque, nesta fase, os conhecimentos que as crianças possuíam sobre as cores poderia ainda não permitir nomeá-las acertadamente o que provocaria algum desânimo. O mesmo acontece com o jogo *Run to your colour*, em que as crianças apesar de já terem, por esta altura, lidado bastante com as cores em Inglês, poderiam ainda revelar algum constrangimento na expressão oral nesta língua, pelo o que se lhes reserva o direito de apenas escutarem e reconhecerem as cores. O *Match the colours* já exigiu que a criança fizesse uso da linguagem oral e comunicasse o mais possível na LE, pressupondo que já se sentiriam mais seguras. Este é um jogo que exige concentração e memória. Continuando no tema das cores, as crianças tiveram à sua disposição outros dois jogos (*Caterpillar Dice* e *Red Dog, Blue Dog*) que apresentam duas grandes diferenças em relação a qualquer um dos outros: em primeiro lugar, são jogos autênticos, reais, produzidos no Reino Unido e disponíveis no mercado e, em segundo, possuem uma vertente mais competitiva em que o jogador procura dar o seu melhor para ganhar.

A área temática que se seguiu foi as partes da cara e do corpo. Como o tema foi abordado primeiramente com a ajuda do manual e do companheiro *Patch*, escolhemos ter a presença do cachorrinho de novo nos primeiros jogos deste tema. O jogo número 7 (*Find Patch's ears*) incita à concentração enquanto o *Touch your ears* se baseia na TPR (*Total Physical Response*) em que as crianças se concentram para receber e cumprir ordens, criando uma actividade que envolve movimento. A *Total Physical Response* (TPR), que surgiu pelas mãos de James Asher (1977), é um método que dá especial atenção à audição, consistindo em dar-se determinadas ordens obedecidas fisicamente pelo aprendente, demonstrando que, se o aluno cumpre as ordens, a aquisição já está a ter lugar. Esta

metodologia é, especialmente, indicada para trabalhar com crianças pequenas, porque para além de ser uma técnica divertida, é também respeitadora do período silencioso do aluno, esperando até que este se sinta pronto para participar em LE. O jogo *Monster Face* pretendia proporcionar à criança um ambiente divertido e descontraído em que ela dá largas à sua imaginação e constrói um monstro a seu gosto, mas seguindo as regras do jogo.

Todos os jogos acabados de referir serviram de revisão e consolidação do vocabulário tratado. O primeiro jogo limitou-se a fazer referência às partes da cara do *Patch*, uma vez que as crianças aprenderam este vocabulário partindo da imagem do cachorrinho. Com os dois jogos seguintes, as crianças foram-se distanciando do *Patch* pois é-lhes pedido que identifiquem as suas partes da cara ou dos colegas ou mesmo do monstro que construíram.

O último jogo (*Who's got the Father Christmas*) trata o tema do Natal, uma vez que foi posto em prática no mês de Dezembro, apelando à concentração e rapidez e servindo para recordar o vocabulário aprendido.

Tivemos o cuidado de elaborar jogos que tivessem em conta o desenvolvimento da criança de 3 anos, bem como os seus interesses e gostos, tendo por base o que fomos aprendendo com a nossa experiência lectiva. As competências trabalhadas resumem-se à audição e à fala, por serem estas as únicas alcançáveis com crianças desta idade, uma vez que ainda não iniciaram a escolarização e, por conseguinte, a leitura e a escrita.

Sempre que as crianças demonstravam vontade de jogar determinados jogos novamente, acedíamos ao seu pedido. Após a realização de cada jogo, fazíamos uma curta entrevista às crianças sobre a sua apreciação do mesmo, contudo houve alturas em que o desenrolar das sessões e o entusiasmo das crianças levaram a professora a esquecer-se de fazer a entrevista, pelo que temos entrevista apenas para 8 dos jogos. Todas as sessões realizadas foram videogravadas e transcritas. O quadro que se segue ajuda-nos a ter uma ideia do que foram estas sessões:

Nº de sessões previstas	Nº de sessões realizadas	Nº de sessões realizadas com jogos	Nº de jogos previstos	Nº de jogos realizados	Nº de jogos repetidos	Nº de jogos realizados com entrevista	Nº de sessões filmadas
10	9	7	12	10	2	8	8

Quadro 5 - Resumo das sessões

Como será possível constatar no Plano de Intervenção (ver Anexo 1), seleccionámos determinados temas a serem tratados nestas sessões de acordo com o manual que teríamos de usar³. O quadro que se segue resume os temas abordados e número de sessões a eles dedicados:

Temas abordados	Nº de sessões (das realizadas)
Sensibilização ao Outro	1
Cumprimentos e identificação pessoal	3
Cores	5
Partes da cara e do corpo	3
Natal	2

Quadro 6 - Resumo do número de sessões dedicadas a cada tema abordado

A assiduidade das crianças também não foi sempre regular, por isso deixamos um quadro de presenças dos nossos alunos.

Total de alunos inscritos nas sessões	Nº de sessões realizadas com a totalidade dos alunos	Nº de sessões realizadas com 2 alunos	Nº de sessões realizadas com apenas 1 aluno	Nº de jogos realizados com a totalidade dos alunos	Nº de jogos realizados com 2 alunos	Nº de jogos realizados com apenas 1 aluno
3	6	2	1	8	1	1

Quadro 7 - Presenças dos alunos

1.3 – Instrumentos de recolha

1.3.1 – Videogravação/observação

Como sabemos, este estudo concretiza-se numa pesquisa em sala de aula, logo, segundo Van Lier, “whatever the methodology of research involved, it is clear that *observation* of classrooms is a central aspect of CR [Classroom Research]” (1998: 39). Assim sendo, a observação foi um dos métodos utilizados para recolhermos informação para posterior análise. No entanto, visto que a nossa análise passou pelo uso de uma *Escala de Envolvimento* em que a observação rigorosa é essencial, aliada ao facto de estarmos a leccionar, não nos permitindo dedicar a atenção necessária a tudo o que tinha lugar na sala

³ Pensamos ser importante referir que opção de incluir um manual nas nossas sessões não partiu de nós, mas sim do Instituto de Línguas para o qual trabalhamos, pelo que se revelou importante recorrer ao manual sempre que possível como forma de rentabilizar o investimento dos encarregados de educação.

de actividades, recorreremos à videogravação das sessões, a fim de fazermos as observações através do visionamento das filmagens⁴. De facto, ainda de acordo com Van Lier,

“ (...) recording is used as a tool for description and analysis, not just as a mnemonic device, but more importantly as an *estrangement device*, which enables the ethnographer to look at phenomena (such as conversations, rituals, transaction, etc.) with detachment. The same ways of working are applied in classrooms. (...) since many more things go on at the same time and in rapid succession (...) laden with personal meaning” (1998: 37).

Começámos por usar uma câmara analógica, o que tornava o trabalhar das filmagens em computador impossível. Utilizámos, por isso, paralelamente à câmara, uma máquina fotográfica digital apenas para filmar a parte dos jogos. Mais tarde, tivemos a possibilidade de usar uma câmara digital disponibilizada pela Escola Superior de Educação de Leiria.

Deste modo, acabámos por ter algumas gravações em vídeo e outras em ficheiro de computador, o que tornou a qualidade de imagem e som muito variável.

Fica então um quadro resumo das videogravações (ver Anexo 14) feitas para este estudo:

Sessão nº:	Jogo(s) nº(s):	Data	Câmara de filmar analógica (cassetes de vídeo)	Máquina fotográfica digital (ficheiro de computador)	Câmara de filmar digital (ficheiro de computador)
0	-	7 Out. 2005	não filmada		
1	1	14 Out. 2005	Totalidade da sessão	Apenas durante o jogo	×
2	2 e 3	21 Out. 2005	Totalidade da sessão	Apenas durante o jogo	×
3	3 e 4	04 Nov. 2005	Totalidade da sessão	Apenas durante o jogo	×
4	4 e 5	11 Nov. 2005	Totalidade da sessão	×	×
5	6, 7 e 8	18 Nov. 2005	×	×	Totalidade da sessão
6	9	25 Nov. 2005	×	×	Totalidade da sessão
7	-	02 Dez. 2005	não filmada		
8	10	09 Dez. 2005	×	×	Totalidade da sessão

Quadro 8 - Resumo das videogravações feitas para este estudo

⁴ Convém, todavia, referir que houve momentos por vezes complicados no que diz respeito ao material de filmagem. Uma vez que não possuíamos tal equipamento, tivemos de recorrer a familiares que nos concedessem um empréstimo de uma câmara que nem sempre funcionou da melhor forma, acabando por se avariar. Esta situação levou-nos a ter de recorrer a outro aparelho. Contudo, o facto de o proprietário do equipamento poder vir a precisar dele a qualquer momento não nos permitiu utilizarmos a câmara sempre que necessário.

Como é possível observar no quadro, designámos a primeira sessão de sessão 0 por ainda não termos a autorização de todos os pais e, por isso, não podermos ainda realizar filmagens. Além disso, esta sessão foi apenas uma primeira abordagem à sensibilização a outras culturas, com poucas referências à língua inglesa e onde não jogámos qualquer jogo. No que diz respeito à sessão 7, esta não foi videogravada por impossibilidade da ESE de Leiria de emprestar a câmara naquela data, mas coincidentemente não tínhamos previsto nenhum jogo para esta sessão.

1.3.2 – A transcrição

A análise dos dados recolhidos só ficaria completa se complementássemos a observação com a transcrição dos enunciados dos participantes desta investigação enquanto jogavam os jogos escolhidos. A combinação destes dois métodos parece, segundo Van Lier, levar a uma análise rigorosa do que se passa na sala de actividades: “when combined with recording, transcription and analysis, it [observation] can be a rigorous method of classroom interaction analysis” (1998: 40).

Deste modo, adoptámos as convenções de transcrições de Andrade e Araújo e Sá (1995) que se encontram explicadas no Anexo 3, em conjunto com as transcrições de todas as sessões.

1.3.3 – Entrevistas e inquérito por questionário

Para além dos dois instrumentos de recolha de dados acabados de referir (a videogravação e a transcrição), procedemos ainda a entrevistas a alguns elementos da comunidade escolar e aos próprios alunos.

No dia 19 de Outubro tivemos uma entrevista com a directora da instituição escolar, de modo a podermos fazer uma caracterização adequada da escola e sua comunidade (ver guião de entrevista no Anexo 9 e caracterização no ponto 1.1.1 deste capítulo).

Mais tarde, em Janeiro de 2006, para podermos caracterizar as crianças, conversámos com as suas educadoras (ver guião de entrevista no Anexo 10 e caracterização no ponto 1.1.4 deste capítulo) e dirigimos um curto inquérito por questionário aos encarregados de educação (ver Anexo 11). A entrevista que tivemos com as educadoras serviu também para lhes colocarmos algumas perguntas sobre elas próprias e o seu grupo de alunos, a fim de podermos caracterizá-las também nesta dissertação como sendo as pessoas com quem as

nossas três crianças mais têm contacto em ambiente escolar (ver Anexo 5 e caracterização das educadoras no ponto 1.1.2).

Como já mencionado no ponto 1.2, as crianças também foram entrevistadas após 8 dos 10 jogos para verificarmos se gostaram ou não dos jogos. Pareceu-nos importante escutar a opinião das crianças sobre a aceitabilidade dos jogos como uma forma de complementar a nossa apreciação feita ao Plano de Intervenção (ver Capítulo V). As entrevistas encontram-se todas transcritas no Anexo 3. Para facilitar a identificação das transcrições quando a elas quisermos recorrer ao longo deste trabalho, adoptámos siglas. As entrevistas são representadas pela letra “E” seguida do número de ordem de realização, as educadoras identificadas como ED1 e ED2 e a directora reconhecida pela sigla “D”. Para as sessões colocámos a letra “S” seguida do número da sessão e para os jogos escolhemos a letra “J” seguida do número do jogo.

Siglas adoptadas para:	
As entrevistas	E (1,2 3, ...)
As educadoras	ED1 e ED2
A directora da escola	D
As sessões	S (1, 2, 3, ...)
Os jogos	J (1, 2, 3, ...)

Quadro 9 - Siglas adoptadas nas transcrições

Assim sendo, apresentamos um quadro resumo das entrevistas que tiveram lugar no âmbito deste estudo:

Para a caracterização:	Método(s)/meio(s) utilizado(s):	Duração	Data/Hora	Sigla adoptada na transcrição
Da escola	Entrevista semi-estruturada à directora da escola audiogravada	50 mins	19 Out. 2005 9h30	E9-D
Dos alunos	Entrevistas semi-estruturadas às educadoras das crianças audiogravadas	20 mins cada uma	13 Jan. 2006 15h00	E10-ED1 e E11-ED2
	Inquéritos por questionário escrito dirigidos aos pais das crianças	-	Entregues a 10 Jan. 2006	-
Das educadoras	Entrevistas semi-estruturadas às educadoras das crianças audiogravadas	20 mins cada uma	13 Jan. 2006 15h00	E10-ED1 e E11-ED2

Para aferir a aceitabilidade dos jogos	Método(s)/meio(s) utilizado(s):	Duração	Data/Hora	Sigla adoptada na transcrição
Jogo nº 1	Entrevista constituída por quatro perguntas (três fechadas e uma aberta) videogravada e dirigida às crianças	02m46s	14 Out. 2005	E1J1
Jogo nº 2		01m56s	21 Out. 2005	E2J2
Jogo nº 3		01m09s	21 Out. 2005	E3J3
Jogo nº 4		02m10s	04 Nov. 2005	E4J4
Jogo nº 5		01m05s	11 Nov. 2005	E5J5
Jogo nº 6		02m20s	18 Nov. 2005	E6J6
Jogo nº 7		não houve entrevista		
Jogo nº 8		não houve entrevista		
Jogo nº 9		02m08s	25 Nov. 2005	E7J9
Jogo nº 10		01m21s	09 Dez. 2005	E8J10

Quadro 10 - Resumo das entrevistas que tiveram lugar

Para termos uma visão mais geral e organizada do que foi a utilização dos três instrumentos de recolha de dados, apresentamos o quadro que se segue que resume tudo o que acabámos de descrever até agora.

Sessão nº:	Jogo(s) nº(s):	Abreviatura adoptada	Duração do jogo	Entrevista ✓ Sim ✗ Não	Abreviatura adoptada	Duração da entrevista	Data	Filmado ✓ Sim ✗ Não	Nº de alunos presentes
0	-	-	-	-	-	-	7 Out. 2005	✗	2
1	1	S1J1	02m30s	✓	E1J1	02m46s	14 Out. 2005	✓	3
2	2	S2J2	10m45s	✓	E2J2	01m56s	21 Out. 2005	✓	3
	3	S2J3	05m13s	✓	E3J3	01m09s	21 Out. 2005	✓	3
	3 (repetição)	S2J3R	03m09s	✗	-	-	21 Out. 2005	✓	3
3	3 (repetição)	S3J3R	04m54s	✗	-	-	04 Nov. 2005	✓	3
	4	S3J4	07m04s	✓	E4J4	02m10s	04 Nov. 2005	✓	3
4	4 (repetição)	S4J4R	05m29s	✗	-	-	11 Nov. 2005	✓	2
	5	S4J5	19m06s	✓	E5J5	01m05s	11 Nov. 2005	✓	2
5	6	S5J6	14m39s	✓	E6J6	02m20s	18 Nov. 2005	✓	3
	7	S5J7	04m00s	✗	-	-	18 Nov. 2005	✓	3
	8	S5J8	03m37s	✗	-	-	18 Nov. 2005	✓	3
6	9	S6J9	16m42s	✓	E7J9	02m08s	25 Nov. 2005	✓	3
7	-	-	-	-	-	-	02 Dez. 2005	✗	1
8	10	S8J10	04m41s	✓	E8J10	01m21s	09 Dez. 2005	✓	1
9	-	-	-	-	-	-	16 Dez. 2005	✗	0

Quadro 11 - Resumo das sessões e jogos com duração, data e número de alunos presentes

1.4 – Tratamento da informação

Os dados obtidos através das entrevistas, do questionário, do visionamento das filmagens e da leitura das transcrições foram tratados de forma diferente.

A entrevista dirigida à directora serviu apenas para descrevermos o JI em que se encontravam as crianças (ver ponto 1.1.1 deste capítulo). As duas entrevistas feitas às educadoras ajudaram, por um lado, a obtermos alguma informação para procedermos à caracterização das crianças (ver ponto 1.1.4 deste capítulo) e, por outro, para caracterizarmos as próprias educadoras (ver ponto 1.1.2 deste capítulo). A descrição das crianças foi também complementada pelo que lemos nos questionários respondidos pelos pais.

Como também já referido, os resultados das entrevistas às crianças após cada jogo possibilitaram-nos uma análise das suas preferências e aceitabilidade no que diz respeito aos jogos que tiveram oportunidade de jogar.

Os dados retirados do visionamento das filmagens e das transcrições foram tratados com dois instrumentos de análise distintos de acordo com a Educação Experiencial:

- *A Rosa das Relações* (Laevers & Van Sanden, 1997: 106)
- *A Escala de Envolvimento de Leuven* para crianças do pré-escolar (Leuven Involvement Scale – Young Children (LIS-YC)) (Laevers, 1994).

O *bem-estar* e o *envolvimento* referem-se a qualidades que são observadas nas crianças durante o processo de ensino. São geradas pelo contexto educacional e o ambiente de aprendizagem e dão retorno imediato sobre o impacto das intervenções do professor/educador (Laevers, 2003: 7). Estes dois indicadores de qualidade ajudam-nos a perceber se o que estamos a fazer (*contexto*) nos leva a algum lado (*resultados*) (Laevers, 2003: 14).

Deste modo, a *Rosa das Relações* ajuda-nos a verificar o bem-estar do nosso grupo de crianças durante a aplicação do nosso PI e a *Escala de Envolvimento de Leuven* auxilia-nos na aferição da qualidade do mesmo Plano, pela implicação que gerou.

Vejamos como utilizámos estes dois instrumentos.

1.4.1 – A Rosa das Relações

Segundo Laevers (1997), o bem-estar emocional é um aspecto muito importante a ter em conta na sala de actividades do ensino pré-escolar. De acordo com o mesmo autor, se o

educador trabalhar em prol do desenvolvimento do bem-estar na criança, estará a colaborar na construção de um ambiente positivo em que a criança se sente segura e confiante. O Plano de Intervenção que aplicámos visa de igual modo contribuir para o bem-estar das crianças pelas interacções professor/aluno que dele possam advir. A *Rosa das Relações* é, precisamente, uma forma de o educador reflectir e registar os tipos de relações que desenvolve com as crianças, representadas pela simbologia já apresentada anteriormente.

Como mencionado atrás, o educador, adoptando uma *abordagem experiencial*, coloca-se no lugar das crianças e tenta descrever as relações que as crianças encetam com o educador, usando a mesma simbologia mas mudando de direcção as setas.

Optámos então por fazer esta análise das relações professora/criança antes e depois da aplicação do Plano para vermos se houve alguma alteração nos tipos de relacionamento em função da aplicação do PI e dos seus jogos.

1.4.2 – A Escala de Envolvimento de Leuven para crianças do pré-escolar

14.2.1 – Definição de envolvimento

Como explicámos no capítulo anterior, o conceito de envolvimento é visto, aos olhos da educação experiencial, como um indicador de qualidade do ensino, “a implicação não substitui todas as outras dimensões de qualidade. Mas até certo ponto, amplifica-as, expressa-as, e por isso é um perfeito e fácil ponto de partida para análises posteriores” (Santos & Portugal, 2002). Reconhece-se pelo grau de *concentração* e *persistência* do indivíduo, empenhado numa determinada tarefa, e caracteriza-se por: *motivação*, *fascínio*, *implicação*, *abertura a estímulos* e *satisfação profunda* presentes na atitude do sujeito observado aquando da entrega a uma determinada actividade (Laevers, 1994: 5). O *ímpeto exploratório* (*exploratory drive*), isto é, a vontade intuitiva de trabalhar em certa actividade é que determina o envolvimento. Também como explicámos nos capítulos anteriores, se o sujeito se envolver plenamente com a tarefa que escolheu, sendo que esta geralmente se situa na *Zona de Desenvolvimento Próximo* do indivíduo, então dá-se uma *aprendizagem de nível profundo*.

No caso do nosso Plano de Intervenção, não é a criança que escolhe as actividades nas quais terá de participar, mas foi a experiência profissional da docente que determinou as actividades que achou mais adequadas e apelativas para as crianças a frequentar sessões de sensibilização ao ILE. A professora sugere uma actividade de jogo, trá-la para a sala do

II e observa com a ajuda da *Escala de Envolvimento de Leuven* a implicação que aquela gerou. Quanto mais elevado for o grau de envolvimento das crianças em cada um dos jogos, mais indicadores existem de que se deu uma aprendizagem de nível profundo, isto é, enquanto a criança se envolveu plenamente com o jogo deu-se nela um desenvolvimento das suas capacidades, entre outras, a nível social, motor, de expressão plástica, de concentração sendo que, no caso deste estudo, desejamos que se dê ainda um desenvolvimento a nível linguístico. Este desenvolvimento não é algo facilmente observável e muito menos mensurável, mas algo que só a criança experiencia. O grau de envolvimento é o único indício que recebemos desse possível desenvolvimento.

Vejamos, então, em detalhe os sinais de implicação de acordo com Laevers (1994b: 6):

- Concentração (focalização dos olhos da criança na actividade);
- Energia (transpiração, fala alta e entusiasmada, acções desempenhadas rapidamente, esforço revelado pelas expressões faciais...);
- Complexidade e criatividade (tendência para dar um toque pessoal ao que está a fazer, acrescentar algo de novo, não previsível);
- Expressão facial e postura (olhos a vaguear pelo ar, olhar intenso);
- Persistência (não abandono da tarefa à primeira dificuldade);
- Precisão (tendência para a criança se interessar dedicando-se a pormenores no seu trabalho);
- Tempo de reacção (sentidos de alerta e interesse em estímulos);
- Expressões orais (indicadores de satisfação na tarefa);
- Satisfação (relação com o que fez, exprimindo prazer e satisfação pelo que fez).

1.4.2.2 – Utilização da LIS – YC

Segundo Laevers (1994b: 7), para uma análise rigorosa do grau de implicação das crianças numa determinada actividade, partimos dos sinais de implicação acabados de descrever que registamos como sendo altos, médios ou baixos. De seguida, podemos então sentir mais segurança para determinar o nível de envolvimento de acordo com os níveis sugeridos por Laevers (idem) e que apresentamos em baixo:

Nível 1 – ausência de actividade;

Nível 2 – actividade frequentemente interrompida;

Nível 3 – actividade mais ou menos contínua;

Nível 4 – actividade com momentos muito intensos;

Nível 5 – actividade muito intensa.

Qualquer educador/professor pode recorrer a esta escala como modo de apreciar a qualidade do ensino que oferece aos seus alunos. A LIS-YC possibilita avaliações/observações periódicas (3 ou 4 vezes) por ano lectivo, resultando num retorno imediato do que se faz em determinada sala de pré-escolar e em propostas instantâneas de melhorias para as falhas detectadas (Bertram & Pascal, s.d. b: 6).

Para isso, basta seguir os passos descritos a seguir:

- escolher a actividade que se pretende observar;
- identificar as crianças que estarão envolvidas nessa actividade;
- concentrar a observação num grupo de crianças até um máximo de doze;
- observar as crianças três vezes por sessão (equivalentes a três episódios separados) e em intervalos de dois minutos, perfazendo um total de doze minutos por criança;
- videografar as sessões como forma de facilitar a classificação do envolvimento da criança;
- registar cada observação na Folha de Observação do Envolvimento da Criança (ver Anexo 7).

Para preencher a Folha de Observação do Envolvimento da Criança, seguimos os passos:

- registar o número de crianças presentes durante a sessão de observação;
- registar o número de adultos presentes durante a sessão de observação;
- registar a hora e data;
- descrever o tipo de actividade;
- descrever de forma breve o período observado;
- inserir a decisão quanto ao nível de envolvimento predominante durante os dois minutos de observação, de acordo com os sinais de envolvimento descritos anteriormente, e comentar a nossa decisão (Bertram & Pascal, s.d. b: 6).

Concluindo, a *Rosa de Relações* e a *Escala de Envolvimento* são os instrumentos que auxiliaram a nossa análise dos dados, de forma a verificarmos de que modo o bem-estar e o envolvimento das crianças detectados durante a aplicação do PI revelam algo sobre as

potencialidades do jogo como actividade didáctica na sensibilização ao ILE. Vejamos no capítulo que se segue os resultados dessa análise.

CAPÍTULO V

Apresentação e análise dos dados recolhidos

Nota introdutória

Este capítulo serve para expormos a análise que fizemos aos dados recolhidos neste estudo. Assim, começamos por descrever o tipo de relações estabelecido entre professora e alunos com o auxílio da *Rosa de Relações* e apresentamos a análise das entrevistas feitas às crianças sobre a aceitabilidade aos jogos. Por fim, recorrendo à *Escala de Envolvimento de Leuven*, analisamos e discutimos o grau de implicação detectado para cada aluno em relação a cada um dos jogos, reflectindo sobre os motivos que conduziram aos resultados obtidos. Essa reflexão dá-nos uma ideia se os jogos de linguagem por nós escolhidos têm potencialidades para rentabilizarem e servirem adequadamente as sessões de sensibilização ao ILE no pré-escolar, já que este é, precisamente, o objectivo principal do nosso trabalho.

1 – Descrição e análise da relação professora/alunos – Rosa das Relações

A *Rosa das Relações* permitiu-nos traçar um desenho do tipo de relacionamentos estabelecidos antes (nas primeiras sessões) e depois da aplicação do Plano de Intervenção nas sessões de sensibilização ao ILE. O tipo de relações detectadas serve para descobrirmos o nível de *bem-estar* das crianças, pois, lembramos que, segundo os princípios do EDEX, uma criança inserida num ambiente aprazível sente-se segura e aberta a novas descobertas. Além disso, as relações estabelecidas entre o adulto e a criança, de acordo com as teorias vygotskianas, geram momentos interactivos importantes para o desenvolvimento da criança, pela troca de saberes que deles decorrem. Por isso, pensamos que não bastava analisarmos a aceitabilidade e a implicação gerada pelos jogos de linguagem do PI, mas seria essencial um exame ao tipo de relações detectadas. Executámos, assim, quatro *Rosas das Relações* diferentes⁵:

	Tipo de Rosa das Relações	Data
<u>Nos primeiros dias da aplicação do Plano de Intervenção</u>	Relação Professora/Alunos (nº1)	22 Out. 2005
	Relação Alunos/Professora (nº2)	
<u>Depois da aplicação do Plano de Intervenção</u>	Relação Professora/Alunos (nº3)	22 Dez. 2005
	Relação Alunos/Professora (nº4)	

Quadro 12 - Resumo das Rosas de Relações elaboradas

Cada uma das Rosas é seguida de alguns comentários, ilustrados por excertos das transcrições de todas as sessões.

⁵ Ver significado da simbologia no Anexo 6.

1.1 – Relação Professora/alunos antes do Plano de Intervenção

A primeira sessão foi suficiente para o conhecimento da personalidade dos alunos e para o estabelecimento de relações quer entre a professora e os alunos quer entre os próprios alunos. Contudo, uma vez que um dos alunos faltou logo na primeira sessão, só procedemos à construção da primeira Rosa de Relações após a terceira sessão, de modo a, por um lado, dar tempo para conhecer o aluno ausente e, por outro lado, consolidar a opinião que tínhamos acerca do grupo em geral.

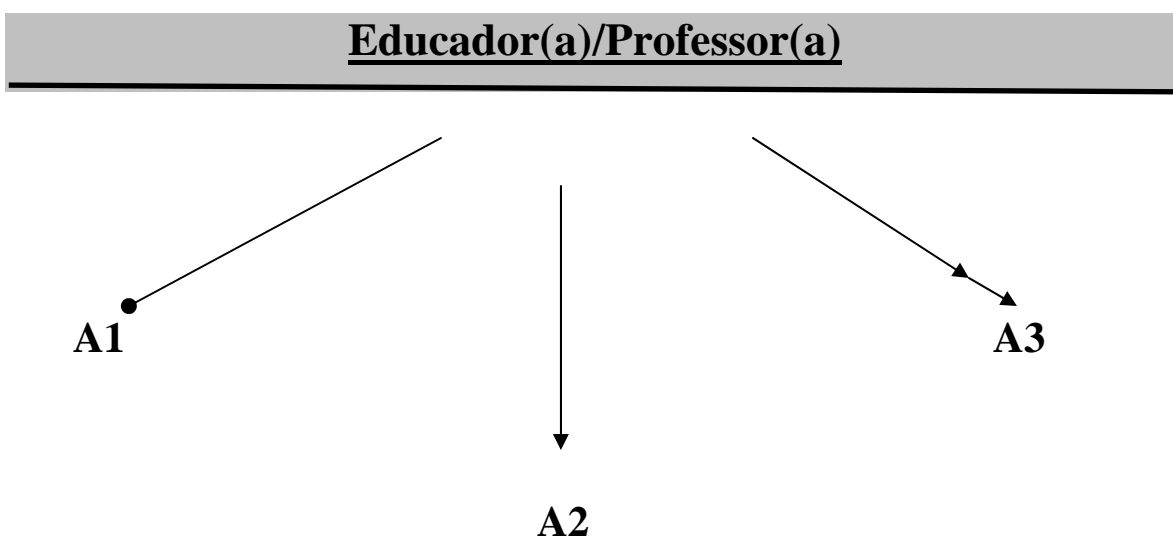


Figura 4 - Relação professora/alunos antes do PI

No que diz respeito ao aluno A1, e de acordo com o que o esquema mostra, constatamos que a professora apresenta uma atitude neutra face a este aluno, demonstrando uma certa irritabilidade em relação às suas atitudes e comportamentos, como podemos observar no seguinte excerto das transcrições das sessões.

S1J1

Nº	Emissor	Transcrição
044	P	pois foi muito bem <bate palmas e sorri> vamos tirar a máscara do patch
045	A2	é o patchi
046	A1	EU <pondo o dedo no ar>
047	P	<batendo as palmas> very good eh ehe eh
048	A1	EU <pondo o dedo no ar>
049	P	agora é o A1 vamos pôr a ma... a máscara do patch?

Neste excerto, o aluno manifesta a sua vontade de participar falando em voz alta e pondo o dedo no ar, mas a professora continua a elogiar o bom desempenho de A3 no jogo, apenas dando atenção ao pedido de A1 à sua segunda tentativa. Entendemos com esta

atitude que a professora dificilmente pode contribuir para o bem-estar e para a confiança deste aluno.

O mesmo tipo de situação aconteceu na sessão seguinte, em que os pedidos de A1 foram momentaneamente ignorados pela professora que preferiu fazer valer a sua própria escolha em detrimento da do aluno em algo tão simples quanto a cor de uma tesoura que não tinha importância alguma para o cumprimento da tarefa do momento:

S2J2

Nº	Emissor	Transcrição
089	P	scissors <mostra o cesto das tesouras no ar> yellow/ green and// yellow <mostrando uma a uma as tesouras no ar>
090	A1	eu *qué (quero) o *vede (verde)
091	P	vamos ver
092	A2	não eu *qué (quero)
093	P	vamos ver qual é que vai calhar
094	A1	eu *qué (quero) o *vede (verde)
095	P	YELLOW yes
		[...]
098	A1	não *qué (quero) um *vede (verde)
099	P	yellow? <mostrando a tesoura amarela>
100	A1	sim <acena com a cabeça>

A transcrição que se segue corresponde à primeira sessão de ILE para A1 e à segunda para os outros dois colegas, pelo que a professora, apesar de lhe ter dedicado muita atenção na primeira fase da sessão, revelou uma certa impaciência face a A1. Para participar no jogo, A1 devia já conhecer a estrutura *What's your name?* tratada na sessão anterior. Os restantes alunos usaram-na correctamente enquanto A1 apenas queria colocar a máscara e brincar com ela, facto que frustrou a professora como comprova a transcrição:

S1J1

Nº	Emissor	Transcrição
057	P	[...] pergunta assim what's your name? <fazendo voz grossa> diz lá
058	A1	<SIL>
059	A3	<olha curioso para o colega>
060	P	what's your name? <fazendo voz grossa>
061	A1	<ri por trás da máscara>
062	P	oh então não dizes digo eu vá what's your name? <IND>

O incentivo ao bom cumprimento de tarefas também nem sempre está presente no diálogo da professora. Ciente de que A1 apresenta mais dificuldades na compreensão dos objectivos das tarefas e dos jogos, a professora começa por lhe dar muito apoio, mas acaba

sempre por se sentir tentada a elogiar o bom desempenho dos restantes colegas e a interromper a ajuda que estava a dar a A1, tal como podemos ver nos excertos seguintes:

S2J2

Nº	Emissor	Transcrição
166	P	como é que vamos construir isto onde é que achas que é esta parte? vê lá <largando as peças deixando A1 decidir> tu sabes A1?
167	A1	<aponta para uma peça>
168	P	essa/ sim é aonde? é aqui?
169	A1	<abana a cabeça>
170	P	não? então?
171	A1	<aponta>
172	P	é com esta ah/ então e esta? <reparando que A3 já está a terminar> very good A3 <bate palmas> very good o A3 já acabou muito bem <bate palmas>
173	A3	<sorri orgulhoso e envergonhado> <IND>
174	P	A2 está quase tá quase vá A2 falta aqui <ajuda A2> isso isso isso muito bem só falta um bocadinho lá em cima põe lá o bocadinho de cima/ very good

S2J3

Nº	Emissor	Transcrição
063	P	good vai lá A1 vai lá
064	A1	<ri-se>
		[...]
068	P	A1 ali/ ok... one two three/ ops blue/ blue go
		[...]
070	P	go vá depressa vá lá
071	A1	ohohohohoh <ri-se e pula>
072	ALS	<correm para os cartões>
073	P	that's blue very good A2 esse é que é o blue go back vamos lá para trás o patch vai ajudar tá bem que é para ser mais fácil/ one two three/ green green go green agora go

Parece-nos que, neste caso, as interações realizadas entre a professora e esta criança não serão muito positivas para a construção de saberes na LE. A ZDP é criada pela situação de jogo, mas o facto de a professora não incentivar e interagir com A1 não contribui para que este passe para outro patamar de desenvolvimento. Do mesmo modo, a irritabilidade da professora face a esta criança pode ter gerado algum desconforto na criança e ter contribuído para uma relação pouco agradável com a LE ao princípio.

Este tipo de situações vai-se revertendo à medida que o relacionamento com A1 se vai solidificando, como vamos poder constatar na Rosa das Relações feita após o Plano de Intervenção. O convívio regular com A1 permitiu que a professora fosse tomando conhecimento da sua personalidade, das suas dificuldades e preferências, o que contribuiu para uma mudança na atitude da docente que se moldou completamente às necessidades do

aluno. O mesmo aconteceu com A1 que, a pouco e pouco, se foi aproximando da professora e, com ela, acabou por estabelecer uma relação muito positiva.

O relacionamento com A2 caracterizou-se por uma atitude um pouco diferente por parte da docente, o que resultou numa relação positiva embora sem grande intensidade. Esta convivência positiva evidenciou-se acima de tudo por uma tendência a escutar pacientemente e respeitar as opiniões e sugestões do aluno, bem como a ter em atenção todos os seus pequenos sucessos, apoiando-o sempre que necessário, muito embora o aluno tenha atestado ser uma criança muito independente, com a qual não seria necessária muita dedicação. Vejamos as seguintes transcrições que exemplificam estas situações:

S2J2

Nº	Emissor	Transcrição
011	P	<ajuda A2 a pintar>
012	A2	eu ia eu ia pintar isto
013	P	good <volta ao seu lugar> // very good/ finished <segura papel colorido na mão>

S2J3

Nº	Emissor	Transcrição
073	P	that's blue very good A2 esse é que é o blue go back vamos lá para trás o patch vai ajudar tá bem que é para ser mais fácil/ one two three/ green green go green agora go

E3J3

Nº	Emissor	Transcrição
017	P	de correr/ e gostavas de jogar este jogo outra vez?
018	A2	sim
019	P	sim
020	A2	mas tem de ser muito longe
021	P	tem de ser mais longe?
022	A2	dali pr'aqui pr'ali e pr'ali e depois pr'ali <aponta com a mão as direcções>
023	P	dar uma volta uma volta inteira então vamos fazer dessa maneira?
024	ALS	sim

O aluno demonstrou, desde a primeira sessão, uma personalidade muito extrovertida, participando alegremente em quase todas as tarefas e dando sugestões. A compreensão dos objectivos das tarefas ou jogos bem como dos temas abordados foi sempre facilmente conseguida, pelo o que a professora sentiu alguma facilidade em trabalhar com A2. No entanto, o seu à-vontade com a professora suscitou algumas situações entendidas pela docente como inadequadas à relação pedagógica professor-aluno, ou seja, A2 tendia a fazer muitas exigências insistentemente e com alguma falta de polimento, de forma tão natural que parecia impossível ouvir um não da professora, tal como comprovamos na transcrição seguinte:

S2J2

Nº	Emissor	Transcrição
045	A2	<IND> a *tejora (tesoura)
046	P	<ajuda A1 a colar> faz assim//faz lá isso
047	A2	*taz (traz) a *tejora (tesoura) <aponta para a tesoura>
048	P	good/ vamos pôr aqui no A3
049	A2	<IND> dá-me a tesoura
		[...]
055	A2	e a tesoura?
056	P	a tesoura já vai/ esperas um bocadinho

Embora tentasse responder a A2 com firmeza e demonstrar que as suas atitudes não estavam correctas, a professora optava muitas vezes por brincar com a situação ou abordá-la com delicadeza. A ilustrá-lo está a transcrição que se segue:

S2J2

Nº	Emissor	Transcrição
130	A2	eu sei fazer eu faço sozinho <tentando alcançar a tesoura>
131	P	não consegues <desviando a tesoura das mãos de A2>
132	A2	eu já *xô (sou) *gande (grande) <tentando alcançar a tesoura>
133	P	eu já *xô (sou) *gande (grande) eu já *xô (sou) *gande (grande) <imitando o modo de falar de A2 e desviando a tesoura das mãos de A2> espera deixa-me enfiar calma rapaz calma caaalllma/ calma vamos fazer assim <ri-se> calma
134	A2	<segura no desenho ansioso por começar a cortar>
135	P	calma <ri-se>
136	A2	tira a mão
137	P	tira a mão não faz...heiheihei é assim hei
138	ALS	<olham o que se passa com A2>
139	P	se tu não vais respeitar o que eu te vou dizer não cortas/ os outros meninos também respeitaram <começa a cortar>
140	A2	<corta com a mão da professora em cima>

No caso de A3, tratou-se de um caso de empatia à primeira vista. As suas potencialidades para a aprendizagem e o seu nível de participação e colaboração nas actividades ditaram uma relação muito saudável da docente com a criança, reflectindo-se em elogios contínuos da parte da professora e na tomada das suas atitudes como exemplos para os colegas. Exemplo disso são as transcrições que se seguem:

S2J2

Nº	Emissor	Transcrição
008	A3	<olha para o desenho de A1> já está
009	P	<levanta-se e dirige-se a A3> finished very good

S2J2

Nº	Emissor	Transcrição
172	P	é com esta ah/ então e esta? <reparando que A3 já está a terminar> very good A3 <bate palmas> very good o A3 já acabou muito bem <bate palmas>
173	A3	<sorri orgulhoso e envergonhado> <IND>

Além disso, A3 revelou-se uma criança muito obediente, atenta e delicada, tal como podemos ver a seguir:

S2J2

Nº	Emissor	Transcrição
015	P	[...] very good can you put the pencils here? <põe o copo dos lápis à frente das crianças e aponta> put the pencils
016	A3	<põe o seu lápis no copo>
017	P	very good A3 and you A2 <põe o copo dos lápis à frente de A2> can you put your pencil here please?
018	A2	<continua concentrado a pintar e nem olha para a professora>
		[...]
021	P	ora bem então o que é que vamos fazer? neste papelinho verde que aqui temos/ look <segura papel na mão>
022	A3	<impede A2 de pintar para que ele escute a professora>
023	A2	<IND> <demonstra-se zangado com o facto de A3 ter interrompido o seu trabalho>
024	P	A2
025	A2	tás a ver <tom zangado e continua a sua pintura>
026	A3	não *che (se) fala assim <olha para a professora esperando alguma compreensão>
027	P	pois não se fala assim exactamente <continua a distribuir as folhas> ora bem/ cada um vai ter uma folhinha verde como o sporting A1 <sorri e mostra a folha a A1> pra ti/ e vamos pôr cola e colar esta folha nesta mais dura vamos lá

Em suma, podemos afirmar que a relação da professora com todos os alunos nesta primeira fase é, em geral, boa, precisando apenas de limar algumas arestas no que diz respeito ao relacionamento com A1.

Pensamos que os jogos tiveram um papel importante no primeiro estabelecimento de relações, principalmente com A1. Com o visionamento das primeiras sessões, apercebemo-nos de que, nas restantes actividades, a impaciência e irritabilidade da professora frente a A1 não é tão acentuada, salientando-se mais em situação de jogo. Parece-nos que esta situação terá a ver com o facto de nestes momentos haver objectivos a cumprir e passos a seguir aos quais a criança mais nova ainda não está habituada ou simplesmente não compreende, provocando assim mais impaciência na professora, quando os outros dois alunos se envolvem mais nos jogos.

1. 2 – Relação Alunos/Professora antes do Plano de Intervenção

Para a construção da Rosa de Relações no sentido inverso, isto é, alunos – professora, baseámo-nos em aspectos como a intuição e a experiência lectiva, embora sem negligenciar a análise das transcrições das sessões de ILE.

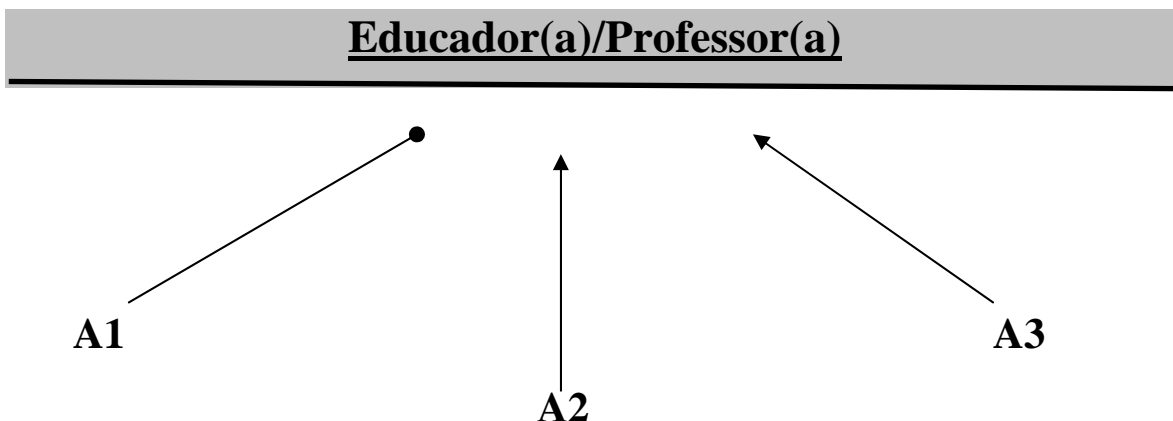


Figura 5 - Relação alunos/professora antes do PI

Em traços muito gerais, considerámos que a totalidade dos alunos revelou, logo nos primeiros encontros, uma relação positiva com a docente, ainda que sem grande proximidade, salvo no caso de A1, que parecia ter uma presença distante.

Os alunos A2 e A3 foram crianças sempre muito participativas e comunicativas, não evidenciando grandes sinais de embaraço ou acanhamento no contacto com a professora, sendo que A2, como referido anteriormente, demonstrou-se até muito descontraído. Ao contrário de A1 que apresentou um comportamento mais passivo e fechado, apenas respondendo quando solicitado, não querendo com isso dizer que fosse envergonhado ou pouco expansivo, apenas menos entusiástico verbalmente face às tarefas apresentadas. Geralmente, o seu entusiasmo foi-nos revelado mais pelos seus gestos e atitudes do que por palavras, como podemos ler na transcrição seguinte:

S2J3

Nº	Emissor	Transcrição
063	P	good vai lá A1 vai lá
064	A1	<ri-se>
		[...]
070	P	go vá depressa vá lá
071	A1	ohohohohoh <ri-se e pula>
		[...]
094	A1	<bate palmas e salta ao mesmo tempo que emite um guincho>
095	P	têm que apontar prá cor one two three point to red red red red go go go go

Mesmo em comunicações simples com a professora, A1 comunicava mais de modo não-verbal para se fazer entender, como se mostra na transcrição seguinte:

S2J2

Nº	Emissor	Transcrição
166	P	como é que vamos construir isto onde é que achas que é esta parte? vê lá <largando as peças deixando A1 decidir> tu sabes A1?
167	A1	<aponta para uma peça>
168	P	essa/ sim é aonde? é aqui?
169	A1	<abana a cabeça>
170	P	não? então?
171	A1	<aponta>

Vejamos então que tipos de alterações se deram no relacionamento entre todos após a aplicação do Plano de Intervenção.

1.3 – Relação Professora/Alunos depois do Plano de Intervenção

Como podemos observar pelo esquema em baixo, a verdadeira evolução deu-se no relacionamento da professora com A1.

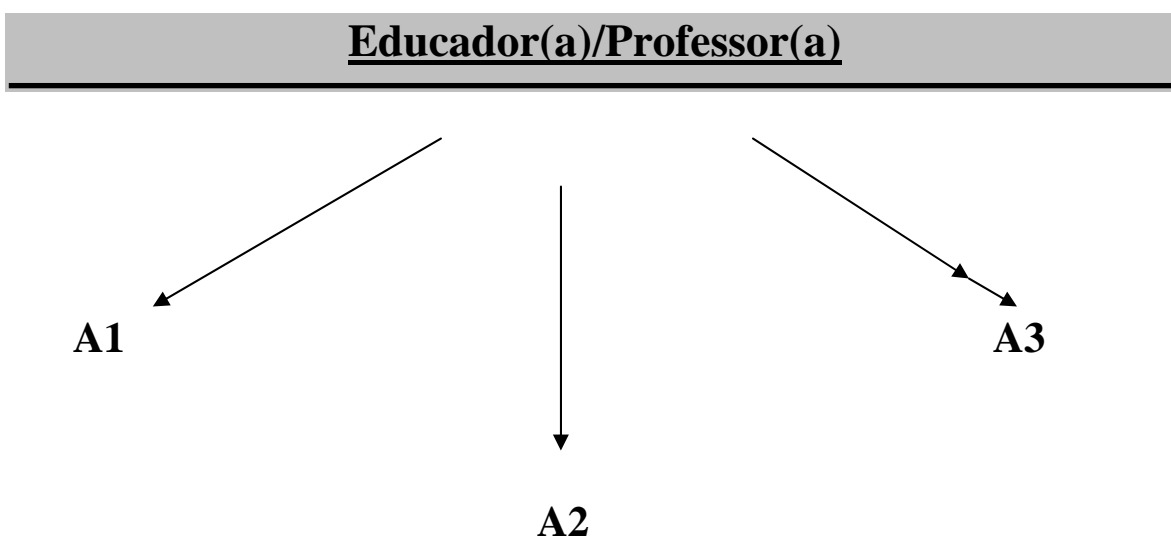


Figura 6 - Relação professora/alunos após o PI

A atitude de neutralidade face a esta criança desvanece-se e parece assistir-se a uma aproximação, manifestada pelo interesse em escutar A1 e pelas demonstrações de afecto de ambas as partes. As duas transcrições que se seguem exemplificam as alterações acabadas de referir:

S4J4

Nº	Emissor	Transcrição
208	A1	o que é aquilo?
209	P	sim meu amor/ diz
210	A1	<aponta para um sítio atrás da professora>
211	P	o que foi o que está na porta o que é?/ não é nada
212	A1	<continua a apontar>
213	P	diz
214	A1	lá em cima
215	P	lá em cima o quê? são desenhos são flores que os meninos estiveram a fazer
216	A1	é *fô (flor)
217	P	é <ri-se> ok

S3J4

Nº	Emissor	Transcrição
054	A1	<mostra qualquer coisa que tem nas mãos à professora>
055	P	lindo o que foi um dói dói?
		[...]
057	P	pronto já passou <passa a mão na cabeça de A1> A1 tens dói dói é? não/ A3

O incentivo e elogio ao bom desempenho nos jogos também comprovam a proximidade que se vai desenvolvendo entre a professora e A1:

S4J5

Nº	Emissor	Transcrição
109	P	that's it very good ok A1 lança o teu dado
110	A1	<lança o dado com muito pouca força>
111	P	com mais força
112	A2	assim com a mão
113	P	assim tchictchictchictchic com mais força mas vê lá como é que o que vais mandar tem de ficar em cima da mesa <ri-se>
114	A1	<segura o dado e vai rolando-o entre os dedos até que lança>
115	P	yes ah it's orange ok orange take orange começa lá a construir
116	A1	<pega na peça laranja após indicação da professora>
117	P	yes very good A1

Além disso, a professora tenta puxar mais por A1 e fazê-lo raciocinar, significando que desta vez já está a auxiliar o aluno na sua construção do conhecimento, mediando saberes e acompanhando-o no caminho que irá fazer até ao seu desenvolvimento potencial:

S6J9

Nº	Emissor	Transcrição
216	A1	<lança o dado>
217	P	ah what's this? it's a no... +
218	A1	<toca no seu nariz>
219	A3	aqui <aponta para o seu monstro>
220	P	a nose yes/ ele é que escolhe o que quiser escolhe a nose pick a nose
221	A1	a nose
222	P	NOOSEE <tom de chamamento> nose where are you?
223	A1	<escolhe um>
224	P	yes that's a big nose// that's a big big nose/ yes very good

Do mesmo modo, o grau de paciência também aparenta ser mais elevado, embora a docente tenha revelado ainda alguma irritabilidade em relação a determinadas atitudes de A1, como podemos ver na transcrição que se segue:

S4J5

Nº	Emissor	Transcrição
086	A1	<tenta ir buscar já algumas peças>
087	P	não lindo espera agora não vais tirar agora vamos jogar um jogo e vais tirar quando o dado disser tá bem? ora bem vamos ver a regras do jogo/ muita atenção temos aqui seis cores/ blue red yellow green
		[...]
195	A1	<lança o dado que cai fora da mesa>
196	P	oh oh A1 // eu disse que não podia sair da mesa vai lá buscá-lo vá
197	A1	<levanta-se e vai procurar o dado>
198	P	e agora onde é que ele está?// pois é agora não sabemos <levanta-se e vai também procurá-lo> olha e agora não podemos jogar// ai Jesus oh A1 eu disse-te e agora onde é que está o dado?/ como é que nós vamos jogar agora A1?/ aqui não cabe não cabe será que cabe aqui?// <continua a procurar o dado no chão> ai nossa senhora agora perdeste-me o dado A1 <ri-se> ai deixa-me ir aqui desligar a câmara que não vale a pena isto estar aqui a filmar// ai A1 A1
199		<parte não filmada enquanto procuram o dado>
200	P	pronto A1 agora já podemos jogar que já encontrámos o dado/ ora bem onde é que como é que está a tua minhoca não não podes pôr partes do corpo sem lançarmos o dado
201	A1	<IND> tá aqui
202	P	tá aí? boa/ ok com licença <coloca a imagem da castanha ao pescoço de A1 para que não a perca> ups desculpa right sit down no no no no no A1 ouve o que eu te digo não podes jogar sem lançares o dado ok? sit down please sit down thank you/ ok lança o dado mas em cima da mesa não pode sa... não pode sair de cima da mesa A1 tá bem? que senão andamos aqui todos de rabo para o ar à procura <ri-se> tá? vá aqui devagarinho/ one two three

Percebemos nesta transcrição que a professora se apercebeu da sua dureza com A1 e tenta, na segunda vez em que A1 vai lançar o dado, fazê-lo entender o que não deve fazer, mas de uma forma mais suave e com humor.

Com as restantes crianças a docente mantém a mesma relação que no início da aplicação do plano, pelo que não nos parece necessário ilustrar com transcrições.

Pensamos que os jogos tiveram mais uma vez um papel importante e mais ainda nos jogos que envolvem tomada de vez, isto é, onde cada participante tem oportunidade de jogar na sua vez enquanto os colegas esperam. É que, neste tipo de jogo, as atenções estão centradas na criança que estiver a jogar no momento. Queremos com isto dizer que cada criança tem mais tempo de atenção e dedicação só para si da parte da docente, pelo o que a professora pode consagrar esse tempo ao incentivo e ao trabalho individual com cada aluno ainda que por breves segundos de cada vez. Estas tomadas de vez serviram também para dar oportunidade às crianças para se manifestarem e tornarem mais autónomas, tentando

solucionar as situações de jogo individualmente. Este tipo de situações beneficiou especialmente a relação da docente com A1.

1.4 – Relação Alunos/professora depois do Plano de Intervenção

Mais uma vez, a grande alteração deu-se na relação A1 – professora. No final da aplicação do plano de intervenção, o aluno tinha já ultrapassado inibições e recorria mais à linguagem verbal em situações de comunicação com a docente.

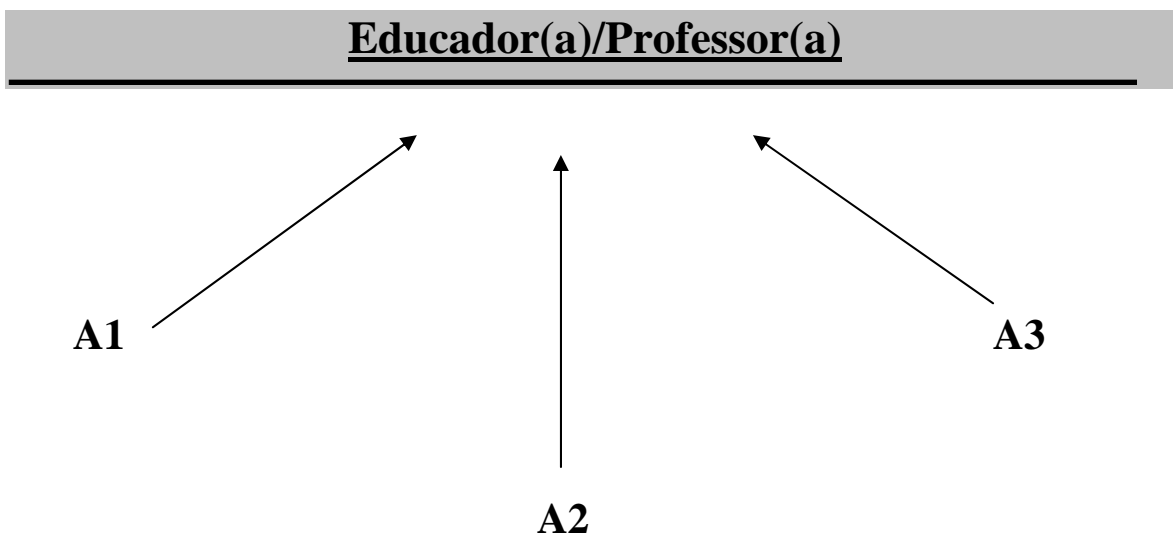


Figura 7 - Relação alunos/professora após o PI

Se lermos atentamente a Sessão nº5, Jogo nº6, constatamos isso mesmo do princípio ao fim do jogo. Vejamos as transcrições de alguns excertos:

S5J6

Nº	Emissor	Transcrição
123	P	is it green? this is yellow <aponta para cartão de A3> this is green <aponta para a imagem que tem na mão>
124	A1	green
125	P	tens green tu A1?
126	A1	tenho
127	P	então mostra onde está a imagem igual a essa no teu cartão
128	A1	<tenta pegar noutro cartão>
		[...]
132	P	vê lá tens?
133	A1	tenho
		[...]
139	P	é aqui aqui A1 olha ali A1 olha igual
140	A3	é igual
141	P	pões em cima yes
142	A1	red este *pa (para) o *sinho (ursinho)
		[...]
183	P	and the green the green teddy
184	A1	greeni

185	P	olha sou eu green teddy green teddy that's me
186	A1	green
		[...]
349	P	orange dog
350	A1	tá aqui
351	P	yes A1 very good
		[...]
353	P	that's it put it put it on on on your image please// a blue flower
354	A2	eu eu eu tenho isto
355	A1	tá aqui
356	P	yes
357	A1	EH <bate palmas>
358	P	very good A1 a blue flower very good

A1 revelou-se mais comunicativo e interessado, chegando a participar nas tarefas e a interagir com a professora mesmo sem ser solicitado:

S4J4R

Nº	Emissor	Transcrição
003	P	sim? ora bem/ vamos cá ver tatatan vamos baralhar baralhar baralhar baralhar baralhar temos yellow red green <colocando os cartões na mesa>
004	A1	*ine (último som da palavra green)
005	P	and blue
006	A1	blue
007	P	yes yellow <aponta para a orelha> repitam lá depois de mim
008	A2	yellow

Neste extracto, reparamos que A1 inicia a repetição das palavras em Inglês por vontade própria, o que acaba por levar a professora a pedir aos outros alunos para o fazerem também.

O interesse de A1 era muitas vezes manifestado pela curiosidade em relação aos jogos que iam ser jogados, querendo saber mais sobre eles, nomeadamente as suas regras, quais as peças que os constituíam, qual o nome das imagens neles presentes, etc ..., o que representou mais oportunidades de comunicação com a professora, aproximando-se dela:

S5J6

Nº	Emissor	Transcrição
036	P	ah olhem lá tantos cartões tão bonitos vamos pô-los aqui ao pé do A2
037	A1	oh *mota (mostra)
		[...]
064	P	dog// spider < fingindo que a sua mão é uma aranha>
065	A2	spider
066	A1	e *ête? (este)
067	P	spider
068	A1	e este?
069	A3	arh <tentando assustar a aranha>
070	P	já vamos a esse spider < fingindo que a sua mão é uma aranha em direcção a A3> spider

S6J9

Nº	Emissor	Transcrição
016	A1	isto é um monstro?
017	P	and a green monster for A1
018	A1	um monstro
		[...]
048	P	A2 A3 look this is my monster/ eyes <apontando para a cara do monstro>
049	A2	podemos tirar?
050	P	nose mouth and ears
051	A1	oh <levanta-se para ver melhor>
		[...]
206	P	ah what's this? <toca o seu nariz> n... +
207	A3	<toca no seu nariz enquanto pensa>
208	A2	*nuse
209	A1	nose <aponta para o seu nariz>
210	P	yes very good A1

No que diz respeito às outras duas crianças, a relação com a professora não sofreu alterações, mas talvez seja de referir que os modos de comunicação com a docente se tornaram cada vez mais desinibidos, chegando a haver verdadeiros momentos de diversão e descontração, especialmente com A2:

S6J9

Nº	Emissor	Transcrição
148	A1	monster
149	A2	e aquele? aquele é *engaçado (engraçado)
150	P	é? qual?
151	A2	este aqui é engraçadinho
152	P	este é engraçadinho é é muito engraçadinho
153	A3	pois e o outro é azul
		[...]
173	P	pronto agora/ vai ganhar quem conseguir terminar primeiro a cara ou seja quem tiver pelo menos um uns olhos um nariz uma boca e um par de orelhas
174	A2	e quem quem quem for o último ganha
175	A3	ganha também
176	P	hum
177	A2	quem for o último ganha
178	P	quem for o último ganha? isso não tá ao contrário?
179	A2	não <ri-se>
180	A3	tá tá tá ao contrário
181	P	ah eu acho que tá ao contrário
182	A2	NÃO TÁ NADA
183	P	tá tá <ri-se>
		[...]
298	P	ah já tenho dois narizes está a ficar muito feio o meu monstro não está?
299	A2	não tá *memo (mesmo) bonito
300	P	tá muito bonito? boa ainda bem então vá A2
301	A1	tá tá a f... tá a ficar feio
		[...]
326	P	tem olhos e tem dois narizes// olhem o meu/ two pairs of ears
327	A2	TÁ TÁ BUÉ FEIO TÁ
328	P	two noses/ tá bué feio? tá bonito o meu tá bonito estão todos bonitos

Em suma, o Plano de Intervenção teve efeitos positivos no que concerne ao relacionamento entre a professora e o grupo de alunos, especialmente em relação a A1. Obviamente que não podemos descurar que a convivência regular com as crianças contribui em muito para o estreitamento das relações, o desaparecimento de inibições e um aumento da confiança no adulto. Contudo, acreditamos que o ambiente descontraído característico dos jogos e os diálogos deles decorrentes contribuíram para o estabelecimento de uma relação saudável entre todos os elementos de sessão para sessão, em que o bem-estar emocional marcou sem dúvida presença.

Sabemos que, por norma, as crianças são muito receptivas a novas aprendizagens, daí que tenhamos previsto que o contacto com o ILE não lhes fosse causar constrangimentos. Achamos, no entanto, que se as relações entre colegas e com a professora não gerarem um ambiente positivo (ou, por outras palavras, de bem-estar), a sua vontade natural e entusiástica de aprender pode diminuir. No que diz respeito ao que se passou nas nossas sessões de sensibilização ao Inglês, estamos convictos que o bem-estar foi crescendo e fazendo com que as crianças se sentissem mais seguras, confiantes, interessadas e desinibidas face a uma língua que não a sua, ao ponto de a usarem em conjunto com a sua LM. Ou seja, segundo os princípios do EDEX, se houve bem-estar, significa que as crianças foram, de facto, sensibilizadas à LE.

Tendo acabado de tratar um dos indicadores da qualidade do PI (o *bem-estar*), vamos, no ponto seguinte, ouvir da voz das crianças se realmente apreciaram os jogos de linguagem que lhes apresentámos, para depois nos dedicarmos ao outro ponto de referência da qualidade da nossa iniciativa, o *envolvimento*.

2 – Aceitabilidade dos jogos

Depois de termos atentado no bem-estar como ponto de referência para a qualidade do PI e de termos concluído que, em geral, as crianças se sentiram confortáveis durante os jogos que tiveram a oportunidade de jogar nas sessões de sensibilização ao Inglês, considerámos importante escutar a opinião directa dos alunos sobre os jogos, de forma a verificar a sua aceitabilidade. Como referido no Capítulo IV, procedemos à elaboração de uma curta entrevista constituída por quatro perguntas (ver Anexo 8) que pusemos em prática após a realização de cada jogo. O quadro que se segue apresenta as quatro questões que colocámos aos alunos:

Questões dirigidas aos alunos na entrevista sobre os jogos realizados:	
1- Gostaste de jogar este jogo? Porquê?	
2- Gostaste de falar Inglês/ouvir Inglês durante o jogo? Porquê?	
3- De que gostaste mais neste jogo? Porquê?	
4- Gostavas de jogar outra vez este jogo? Porquê?	

Quadro 13 - Questões dirigidas aos alunos na entrevista

No quadro vemos que todas as questões pedem uma justificação à resposta que as crianças vão dando, no entanto, logo na primeira entrevista, apercebemo-nos que os alunos não eram capazes de justificar as suas respostas, permanecendo em silêncio ou apenas dizendo “porque sim” ou “porque não”. Assim sendo, embora ainda tenhamos insistido em obter as razões das suas preferências nas primeiras entrevistas, optámos por deixar de o fazer nas restantes. Deste modo, a análise não contemplará quaisquer justificações às questões colocadas às crianças.

O quadro seguinte apresenta os jogos para os quais foram realizadas entrevistas⁶ e o total de alunos envolvidos em cada uma.

Jogos	Entrevista	Nº de alunos presentes
	✓ = sim ✗ = não	
Jogo nº 1	✓	3
Jogo nº 2	✓	3
Jogo nº 3	✓	3
Jogo nº 4	✓	3
Jogo nº 5	✓	2
Jogo nº 6	✓	3
Jogo nº 7	✗	3
Jogo nº 8	✗	3
Jogo nº 9	✓	3
Jogo nº 10	✓	1

Quadro 14 - Resumo das entrevistas realizadas e número de alunos presentes

Os jogos nº 7 e 8 não tiveram direito a entrevista por puro esquecimento da professora. O ritmo e o desenvolvimento da sessão motivaram a distração da docente. Vejamos agora a opinião dos alunos em relação a cada jogo posto em prática.

No que diz respeito ao jogo *My name's Patch* (ver Anexo 12, quadro 1), constatamos que todas as crianças afirmam ter gostado de o jogar, assim como de lidar com a LE,

⁶ A transcrição de todas as entrevistas encontra-se no Anexo 3 e estas estão identificadas com a letra E e o número de ordem.

embora uma criança tenha dito que não gostaria de voltar a realizar este jogo. Colocar a máscara e brincar com a mascote (Patch) foram as tarefas que mais gostaram de fazer durante o jogo.

No jogo *Patch's House* (ver Anexo 12, quadro 2), também todas as crianças afirmaram ter gostado do jogo e de escutar Inglês durante a sua realização, o que resultou na vontade de repetir a actividade. A montagem e a construção do puzzle parecem ter sido, no dizer das crianças, as tarefas mais aliciantes.

A opinião é a mesma em relação ao jogo *Run to your colour* nas questões nºs 1, 2 e 4, sendo que na pergunta nº 3 todos apontam ter gostado muito das corridas que este jogo envolvia (ver Anexo 12, quadro 3). O aluno A2 chega mesmo a fazer uma sugestão para a próxima vez, pedindo que se aumente a distância, explicitando o trajecto a percorrer até se alcançar os cartões. A professora acede ao pedido e jogam este jogo mais duas vezes.

Em relação ao jogo *Match the colours* (ver Anexo 12, quadro 4), todas as crianças respondem afirmativamente às duas primeiras e última questões. Na terceira pergunta, dois dos alunos respondem ter gostado mais de virar as cartas pelo factor surpresa envolvido, embora um aluno não tenha explicitado o que mais gostou neste jogo, pois, ainda confundido com o jogo anterior, diz ter gostado das corridas. Assim, a professora pergunta se gostou mais do outro jogo e ele responde positivamente.

Embora no jogo *Caterpillar Dice* tenham estado presentes apenas dois alunos, consideramos as opiniões das duas crianças válidas para a apreciação deste jogo (ver Anexo 12, quadro 5). Mais uma vez, todos responderam concordantemente às questões 1, 2 e 4, significando que o jogo foi apreciado e que gostariam de o jogar de novo. As tarefas mais interessantes foram a construção da minhoca para A2 e, no caso de A1, este apenas levantou as peças coloridas e o dado no ar. A professora perguntou-lhe, então, se tinha sido do dado de que mais tinha gostado e ele acenou afirmativamente. Entendemos assim que A1 gostou de lidar com as peças coloridas que constituíam este jogo.

Ao chegarmos ao sexto jogo (*Red Dog, Blue Dog*), as crianças já estavam tão habituadas à entrevista que acabaram por se antecipar nalgumas questões (ver Anexo 12, quadro 6). Foi o caso de A2 e A3 que, após resposta afirmativa nas primeiras questões, se apressaram logo a dizer que queriam jogar aquele jogo outra vez. As tarefas preferidas de A1 e A2 relacionaram-se com o lidar com as cartas, sendo que A1 pareceu apreciar muito as imagens coloridas das cartas. A3, também ainda confundido com a repetição do jogo da

aula anterior, apontou as corridas como a actividade preferida neste jogo, mas, depois de a professora explicar que se referia ao jogo nº 6, A3 afirmou ter gostado muito de ouvir Inglês durante o jogo.

Como referido anteriormente, os jogos nºs 7 e 8 não foram seguidos de entrevista por puro esquecimento da professora. Contudo, apesar de terem sido jogos curtos e rápidos, o visionamento da videogravação (ver Anexo 14) permite-nos afirmar que, em geral, as crianças apreciaram este jogo.

No que concerne ao jogo *Monster Face*, todas as crianças gostaram de o jogar e usar ou escutar Inglês, assim como aprovaram a possibilidade de o jogar de novo (ver Anexo 12, quadro 7). Para a questão nº 3, quer A1 quer A2 se divertiram mais a construir e apreciar o seu monstro, enquanto A3, à semelhança do jogo anterior, assegurou ter gostado mais de ouvir o inglês.

O último jogo (*Who's got the Father Christmas?*) realizado só teve a presença de uma criança, pelo que talvez não seja correcto considerar as suas respostas como válidas para a apreciação deste jogo. Fica de qualquer forma o registo de que A2 gostou do jogo, de escutar Inglês e gostaria de o voltar a jogar (ver Anexo 12, quadro 8). Entregar à professora as cartas pedidas foi o que este aluno mais gostou de fazer.

Vejamos agora os resultados por questão.

Questão nº 1 – Gostaste de jogar este jogo?

<u>Jogos</u>	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>A3</u>	<u>Total</u>	
				✓	✗
Jogo nº 1	✓	✓	✓	3	0
Jogo nº 2	✓	✓	✓	3	0
Jogo nº 3	✓	✓	✓	3	0
Jogo nº 4	✓	✓	✓	3	0
Jogo nº 5	✓	✓	-	2	0
Jogo nº 6	✓	✓	✓	3	0
Jogo nº 7	-	-	-	0	0
Jogo nº 8	-	-	-	0	0
Jogo nº 9	✓	✓	✓	3	0
Jogo nº 10	-	✓	-	1	0

Quadro 15 - Resumo das respostas à questão nº1 em todos os jogos

Na primeira questão não se registaram resposta negativas, portanto todos os jogos foram apreciados pelas crianças.

Questão nº 2 – Gostaste de falar Inglês/ouvir Inglês durante o jogo?

<u>Jogos</u>	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>A3</u>	<u>Total</u>	
				✓	✗
Jogo nº 1	✓	✓	✓	3	0
Jogo nº 2	✓	✓	✓	3	0
Jogo nº 3	✓	✓	✓	3	0
Jogo nº 4	✓	✓	✓	3	0
Jogo nº 5	✓	✓	-	2	0
Jogo nº 6	✓	✓	✓	3	0
Jogo nº 7	-	-	-	0	0
Jogo nº 8	-	-	-	0	0
Jogo nº 9	✓	✓	✓	3	0
Jogo nº 10	-	✓	-	1	0

Quadro 16 - Resumo das respostas à questão nº 2 em todos os jogos

Relativamente à questão nº 2, todas as crianças responderam afirmativamente, significando que o contacto com a língua estrangeira durante os jogos foi agradável para todas.

Questão nº 3 – De que gostaste mais neste jogo?

<u>Jogos</u>	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>A3</u>
Jogo nº 1	De pôr a máscara	Do Patch	Sem resposta
Jogo nº 2	Do sol	De fazer o puzzle	De montar o sol outra vez
Jogo nº 3	Da corrida	De correr	Tinha corridas
Jogo nº 4	Sem resposta (gostou mais das corridas do jogo anterior)	De virar as cartas	De virar as cartas
Jogo nº 5	Do dado	De fazer a minhoca	-
Jogo nº 6	Das cartas	Do jogar às cartas	De ouvir o Inglês
Jogo nº 7	-	-	-
Jogo nº 8	-	-	-
Jogo nº 9	Dos monstros	De fazer monstros	De ouvir o Inglês
Jogo nº 10	-	De dar as cartas	-

Quadro 17 - Resumo das respostas à questão nº 3 em todos os jogos

Se atentarmos na totalidade das respostas das crianças no quadro 16, constatamos que as actividades preferidas das crianças se relacionam, acima de tudo, com o movimento ou com tarefas de construção de figuras. Existe ainda um certo encantamento e curiosidade em relação às imagens e às cores que os jogos apresentam, e, por parte de um aluno, o gosto em ouvir Inglês durante o jogo.

Questão nº 4 – Gostavas de jogar outra vez este jogo?

Jogos	A1	A2	A3	Total	
				✓	✗
Jogo nº 1	✓	✗	✓	2	1
Jogo nº 2	✓	✓	✓	3	0
Jogo nº 3	✓	✓	✓	3	0
Jogo nº 4	✓	✓	✓	3	0
Jogo nº 5	✓	✓	-	2	0
Jogo nº 6	✓	✓	✓	3	0
Jogo nº 7	-	-	-	0	0
Jogo nº 8	-	-	-	0	0
Jogo nº 9	✓	✓	✓	3	0
Jogo nº 10	-	✓	-	1	0

Quadro 18 - Resumo das respostas à questão nº 4 em todos os jogos

Quanto à última questão, apenas uma criança não demonstrou vontade de voltar a jogar um dos jogos (o nº 1), mas, na generalidade, todos os jogos poderiam ser repetidos com este grupo de alunos.

Resumindo, em termos gerais, parece que os jogos tiveram uma boa aceitação pelas crianças. Os alunos divertiram-se a jogá-los, apreciaram o contacto com a língua estrangeira e afirmaram que gostavam de os voltar a jogar. Em termos de qualidade, pelo menos no que diz respeito às peças constituintes dos jogos, estas parecem ter sido atraentes para as crianças e aguçado a sua curiosidade e vontade de brincar.

Esta recepção positiva aos jogos permite-nos traçar algumas conclusões no que diz respeito aos jogos como material à disposição da sensibilização às LEs. Pensamos que a boa aceitação dos jogos significa que, em primeiro lugar, estes foram ao encontro dos gostos e necessidades das crianças, revelando-se, sem dúvida, uma actividade motivadora e que despertou a curiosidade das crianças. Em segundo lugar, de acordo com as ideias de Laevers, se os jogos interessaram as crianças, despertaram nelas o ímpeto exploratório necessário ao seu envolvimento com a actividade. Além disso, de acordo com Vygotsky, esta vontade natural de explorar a actividade em questão também tem a ver com o facto de esta se encontrar a um nível ligeiramente acima do grau de desenvolvimento da criança, despertando nela a motivação para a conhecer e agindo com criadora da ZDP que serve de degrau para a passagem ao nível de desenvolvimento potencial.

Até agora, pensamos que o jogo é gerador de implicação. Vejamos se o é de facto pela análise dos níveis de envolvimento no ponto que se segue.

3 – Nível de envolvimento nos jogos

Depois de analisados os índices de bem-estar das crianças durante a aplicação do PI e de registadas as opiniões das mesmas em relação aos jogos que tiveram a oportunidade de jogar, examinamos o nível de envolvimento para cada jogo, por meio da utilização da *Escala de Envolvimento de Leuven*. Relembramos que o *envolvimento* é outro dos pontos de referência para a apreciação da qualidade de determinadas iniciativas levadas para a sala de actividades pré-escolar (ver Capítulo III).

Uma vez que o nosso PI e os jogos nele incluídos foram desenhados a pensar neste grupo de crianças, pensamos ser importante começar por apresentar os resultados, no que diz respeito ao envolvimento, para cada jogo, com o intuito de perceber se estes jogos em particular foram ao encontro das necessidades destas crianças e satisfizeram o seu desejo de conhecimento, para além de terem proporcionado um ambiente positivo e oportunidades de recurso ao Inglês. Depois de analisarmos os resultados obtidos podemos, então, partindo deles, compreender se o jogo foi ou não uma actividade apropriada e rentável na sensibilização ao ILE com as nossas crianças em idade pré-escolar.

Lembramos que se trata de um estudo exploratório de tipo investigação-acção, em que, após detectarmos um problema (neste caso, a falta de material apropriado), introduzimos uma iniciativa (o jogo) junto das nossas crianças e observámos algumas sessões, para compreendermos as potencialidades do jogo no contexto da sensibilização às LEs. Os resultados obtidos só nos permitem desenhar conclusões para este grupo de crianças e esta selecção de jogos, não sendo, por isso, generalizáveis. Mas o que concluirmos com este grupo de crianças pode sempre servir de exemplo para usos futuros destes jogos, sendo que, se os resultados em geral forem positivos, ou seja, se a grande maioria dos jogos revelar níveis consideráveis de envolvimento, então pensamos poder afirmar que o jogo como actividade didáctica é adequado à sensibilização às línguas e que estes jogos podem ser experimentados com outras crianças.

Vejamos, assim, os resultados para cada jogo relativamente ao nível de envolvimento das crianças, tendo por base a observação dos indicadores de implicação (concentração, energia, complexidade e criatividade, expressões faciais e postura, persistência, precisão,

tempo de reacção, comunicação/expressões orais e satisfação) detectados no decorrer dos jogos. Os sinais de envolvimento servem para justificar a nossa escolha no que diz respeito ao grau de implicação. Nem sempre é fácil perceber qual o nível de envolvimento geral para determinada actividade, daí que os indicadores de implicação nos permitam fazer uma observação mais precisa e fundamentada. Os indicadores de envolvimento são classificados como *altos*, *médios* ou *baixos*, o que, nos gráficos que apresentamos, corresponde respectivamente a 1, 2 e 3.

No ponto que se segue, apresentamos apenas o envolvimento total detectado em cada jogo, que resultou da observação cuidada das videogravações das nossas sessões (ver Anexo 14) e do registo do envolvimento de cada criança. Contudo, remetemos o registo mais detalhado por criança para o Anexo 13, por considerarmos que, embora muito importante, tornaria esta exposição demorada e fastidiosa.

Depois de descobrirmos o nível de envolvimento total das crianças em cada jogo e de reflectirmos sobre os motivos que levaram a estes resultados, tentamos perceber as razões que motivaram cada criança a revelar mais ou menos envolvimento. Finalmente, reflectimos sobre as potencialidades do jogo como actividade didáctica na sensibilização ao ILE, olhando os resultados em geral.

3.1 – Análise do envolvimento em cada jogo

<i>Jogo nº 1 – My name's Patch</i>	<u>Data:</u> 14 Out. 2005	<u>Duração total:</u> 02m30s
---	----------------------------------	-------------------------------------

Após observação cuidada dos sinais de envolvimento de cada criança (ver Anexo 13), descobrimos que o tempo de reacção foi o sinal de implicação que obteve o valor mais alto para todos os alunos, seguido de uma média de 2,3 para as expressões faciais e a postura das crianças que revelaram prazer em participar no jogo *My name's Patch* (ver gráfico 1 em baixo). A satisfação e a concentração obtiveram valores não tão elevados mas igualmente positivos no cômputo geral dos indicadores de envolvimento. O grupo de crianças foi contudo parco em expressões orais e em manifestações de energia aquando da realização da tarefa, assim como não demonstrou grande dedicação no cumprimento acertado do jogo pelos níveis de precisão, complexidade e criatividade ou até mesmo de persistência a ele consagradas (ver Anexo 13, p. 2-8).

O gráfico que se segue resume e ilustra melhor o que acabámos de relatar.

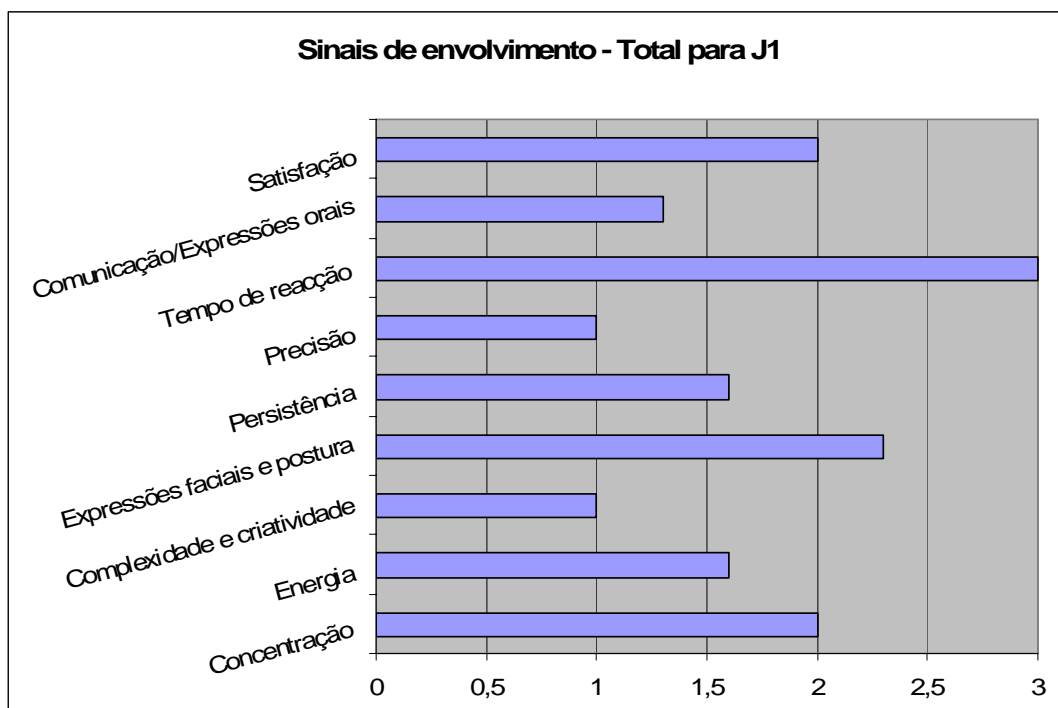


Gráfico 1 - Sinais de envolvimento totais no jogo 1

Vejamos agora o nível de envolvimento que o jogo nº 1 obteve através do cálculo da média de todos os alunos.

Aluno	A1	A2	A3	TOTAL (média)
Nível de envolvimento	3	2+	3+	<u>3</u>

Quadro 19 - Nível de envolvimento total no jogo 1

Podemos encarar este jogo como um jogo de grau médio de envolvimento. O facto de este jogo envolver a colocação de uma máscara da mascote do manual de Inglês parece ter sido importante para muito do que se passou durante o jogo. Grande parte da satisfação e alegria detectadas tiveram a ver com o facto de as crianças estarem ansiosas e curiosas por saber qual a sensação de terem no rosto o seu amiguinho, daí que o tempo de reacção tenha obtido uma classificação elevada, pois todas tinham os sentidos alerta para que a sua vez de jogar não lhes escapasse. Já com a máscara na cara, os alunos concentraram-se na realização da tarefa em que tinham de perguntar *What's your name?* e escutar a resposta dos colegas em voz disfarçada para adivinharem quem respondeu. Contudo, depois de satisfeita a vontade de colocar a máscara, as crianças já não se empenhavam tanto em

seguir as indicações da professora. A2 e A3 repetiram a questão, fazendo assim uso do Inglês, mas A2 parece não ter compreendido muito bem o objectivo do jogo e à primeira dificuldade desistiu, revelando níveis baixos de persistência e precisão. Apenas A3 se mostrou pertinaz e empenhado no jogo, levando a tarefa até à última etapa. A1 foi o único que não pareceu ter compreendido as fases do jogo e apenas quis experimentar a máscara.

Este jogo não incentivou as crianças a depositarem a sua energia na concretização da actividade, nem tão pouco a manifestarem-se oralmente, mas, sem dúvida, promoveu um momento de alegria e prazer para todas as crianças, em que, entre outras coisas, mantiveram o contacto com o pouco que já sabiam da língua inglesa. A convivência com a LE foi encarada com naturalidade e o bem-estar emocional parece ter reinado.

Futuramente, este tipo de jogo poderá vir a ter mais sucesso se jogado com um número maior de crianças e mais do que uma vez para que elas tenham tempo de compreender realmente as regras que se impõem.

<i>Jogo nº 2 – Patch's House</i>	<u>Data: 21 Out. 2005</u>	<u>Duração total: 10m45s</u>
---	----------------------------------	-------------------------------------

Depois do registo cuidado dos níveis de envolvimento de cada aluno neste jogo (ver Anexo 13, p. 9-24), pelo gráfico nº 5 (p. 25) constante no mesmo anexo, vemos claramente que A2 foi o que obteve valores mais elevados nos diferentes sinais de envolvimento em comparação com os outros dois colegas, em especial A1. A implicação de A2 neste jogo foi muito significativa, seguida de A3 com níveis mais medianos e, finalmente, de A1 com um empenho muito mais baixo.

O gráfico nº 2 em baixo permite-nos afirmar que este jogo despertou a concentração das crianças envolvidas, assim como facilitou expressões faciais e posturas de satisfação durante a realização das diferentes etapas deste jogo. Com níveis mais razoáveis, surgem o tempo de reacção, a persistência e a precisão, significando que, apesar do contentamento que possa ter proporcionado, o jogo não foi suficiente para estimular uma dedicação absoluta às suas diferentes fases. A energia e a complexidade ou criatividade aplicadas ao jogo são outros dos sinais que comprovam o que acabámos de dizer. Além disso, oralmente as crianças não emitiram expressões que revelassem o seu prazer em participar nesta actividade.

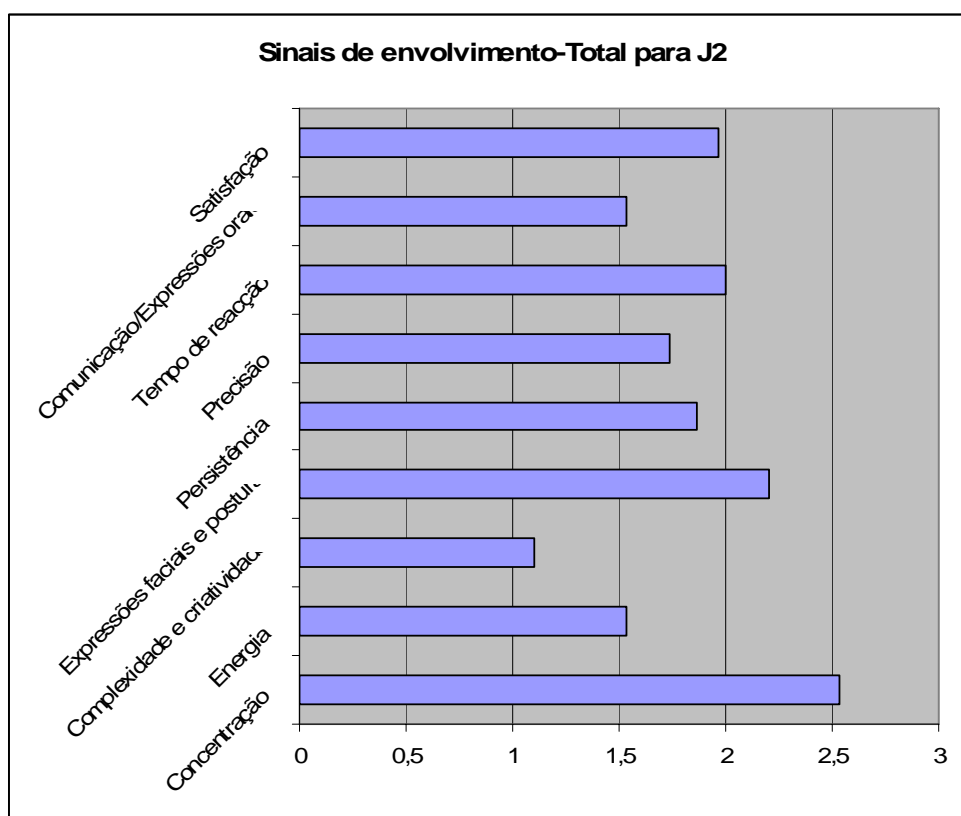


Gráfico 2 - Sinais de envolvimento totais no jogo 2

O jogo *Patch's House* envolvia uma primeira fase de preparação que consistia em etapas de recorte e colagem para as quais muitas crianças desta idade ainda não demonstram grande destreza (ver PI no Anexo 1). Para A1, este poderá ter sido um dos motivos da sua falta de entusiasmo. A2 apreciou muito este jogo, demonstrando-se muito compenetrado em todas as etapas. Já A3 não se entusiasmou tanto, mas acabou por ser o vencedor deste jogo, facto que o deixou muito orgulhoso do seu trabalho.

Durante todas as etapas deste jogo, as crianças foram escutando expressões em Inglês, especialmente instruções ou elogios, às quais correspondiam e reagiam sem a menor estranheza.

A1 foi o único que não pareceu estar emocionalmente bem neste jogo. Permaneceu muito calado, pouco participativo e muito distante da satisfação revelada pelos outros dois colegas (ver Anexo 13, p. 11). A2 e A3, pelo contrário, encontraram neste jogo um momento de diversão e competição que os entusiasmou muito.

Os resultados dos níveis de envolvimento de todos os alunos resultam num nível 3 de implicação para o jogo nº 2 como podemos constatar pelo quadro nº 20.

Aluno	A1	A2	A3	TOTAL (média)
Nível de envolvimento	1+	4	3	3

Quadro 20 - Nível de envolvimento total no jogo 2

Propomos, para uma próxima realização deste jogo, que a fase de preparação decorra com mais acompanhamento da parte da professora, sendo que esta poderá, por exemplo, através do fantoche da mascote, ir ditando as cores que devem ser utilizadas na pintura, como devem colar e recortar o puzzle, na esperança de que, desta forma, as crianças menos voltadas para trabalhos manuais encarem esta tarefa com mais motivação.

<i>Jogo nº 3 – Run to your colour</i>	<u>Data: 21 Out. 2005</u>	<u>Duração total: 05m13s</u>
--	----------------------------------	-------------------------------------

No que diz respeito ao jogo nº3, nas imagens capturadas do Anexo 13 (p. 25-30), podemos ver claramente pelas expressões faciais ou postura que o grupo de crianças revelou muita satisfação. Os sorrisos, as gargalhadas e a reacção imediata aos estímulos são indicadores do maior envolvimento detectado neste jogo em relação aos anteriores. A energia despendida nesta tarefa assim como a concentração atingiram de igual modo níveis razoavelmente elevados. Comparativamente aos jogos analisados anteriormente, observámos um maior número de manifestações orais de satisfação, como sejam os guinchos, as falas altas ou o conversar com a professora sobre os possíveis resultados do jogo (ver Anexo 13, p.26 e 28). Apenas a precisão e a persistência continuam a figurar com níveis mais baixos, significando que a dedicação plena ao cumprimento das regras do jogo ainda não se observa.

No gráfico que se segue, ilustramos o que acabámos de dizer.

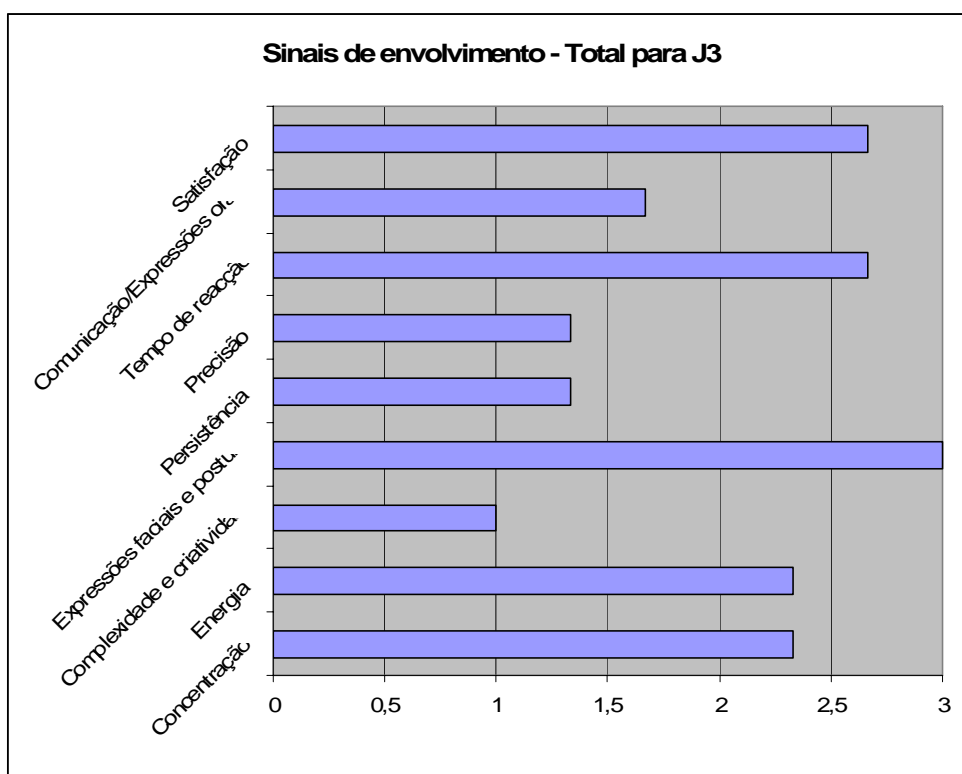


Gráfico 3 - Sinais de envolvimento totais no jogo 3

Vejamos agora o nível de envolvimento que o jogo nº 3 obteve através do cálculo da média de todos os alunos.

Aluno	A1	A2	A3	TOTAL (média)
Nível de envolvimento	4	4	3	4

Quadro 21 - Nível de envolvimento total no jogo 3

Consideramos que este foi um jogo de nível médio-alto de envolvimento, principalmente por parte de A1 e A2. A intensidade do envolvimento, revelada pelas expressões faciais de alegria ou mesmo pelo grau de energia canalizado para este jogo, prende-se muito com o facto do *Run to your colour* envolver corridas. Em geral, todos os alunos demonstraram um comportamento efusivo em relação às corridas, evidenciando por isso um tempo de reacção curto ao sinal de partida da professora, o que comprova que mantinham os sentidos alerta e ainda uma elevada concentração.

A1 viveu momentos de verdadeira alegria, libertou energias e revelou grande interesse por todos os estímulos que este jogo comportava. No entanto, repetindo situações

anteriores, a realização correcta de todos os passos do jogo não parece ter sido o seu principal objectivo. A2, pelo contrário, preocupou-se em correr depressa para chegar em primeiro lugar e em acertar nas cores pedidas pela professora. Em relação A3, a sua satisfação também foi elevada mas demonstrada de forma mais comedida e tímida.

No que diz respeito à relação com a LE, todas as crianças reagem com naturalidade ao uso que a professora faz do Inglês, quer para indicar as cores, quer para os elogiar ou mesmo dar instruções. Esta foi a terceira sessão, pelo que o grupo de alunos se começou a revelar mais à-vontade com a LE, não demonstrando grandes sinais de inibição em pronunciar palavras em Inglês nem mostrando estranheza em obedecer a regras ditadas noutra língua.

Emocionalmente todos estavam muito felizes e extrovertidos, significando por isso que o bem-estar esteve sempre presente e que o envolvimento foi de nível 4.

Devido ao sucesso que teve, este jogo foi repetido mais duas vezes com ligeiras alterações de acordo com os pedidos dos alunos: a distância entre o local de partida e os cartões foi aumentada e os cartões foram espalhados pela sala em vez de serem colocados todos em fila na mesma mesa. Como sugestão para usos futuros, gostaríamos apenas de aconselhar juntar cartões com imagens de outros temas para aumentar o grau de dificuldade.

<i>Jogo nº 4 – Match the colours</i>	<u>Data:</u> 04 Nov. 2005	<u>Duração total:</u> 07m04s
---	----------------------------------	-------------------------------------

No jogo nº4, relativamente aos indicadores de envolvimento para cada criança que expomos no gráfico nº 10 do Anexo 13 (p. 45), observamos que A2 aparece destacado pelos valores altos obtidos nos diferentes indicadores de envolvimento. A sua concentração, persistência e satisfação estiveram no índice mais alto, significando que, para este aluno, o jogo nº 4 representou um momento de alegria e prazer que o incitou a concentrar-se e empenhar-se verdadeiramente em tudo o que o jogo envolvia. Notamos também uma postura comprovativa do envolvimento, quer seja quando A2 se debruça sobre a mesa para poder ter um melhor acesso às cartas ou quando observa cuidadosamente as jogadas dos colegas para facilitar as suas próprias jogadas (ver Anexo 13, p. 36 e 37). Do mesmo modo, o indicador comunicação ou expressões orais confirma o grau de

implicação de A2, uma vez que o aluno demonstra estar extremamente empenhado em ganhar e vangloria-se constantemente pelo seu bom desempenho.

Relativamente aos outros dois alunos, estes apresentam valores mais baixos e semelhantes entre si, embora A3 tenha estado mais concentrado, mais comunicativo e com uma postura reveladora de mais empenhamento. Apesar dos seus valores mais baixos comparativamente a A2, sabemos que A3 é mais discreto ao manifestar satisfação, por isso lhe atribuímos um nível de envolvimento igual ao de A2 que é uma criança mais expressiva.

No cômputo geral do jogo nº 4, a satisfação e a concentração foram os sinais de envolvimento com índices mais elevados, como vemos no gráfico nº4:

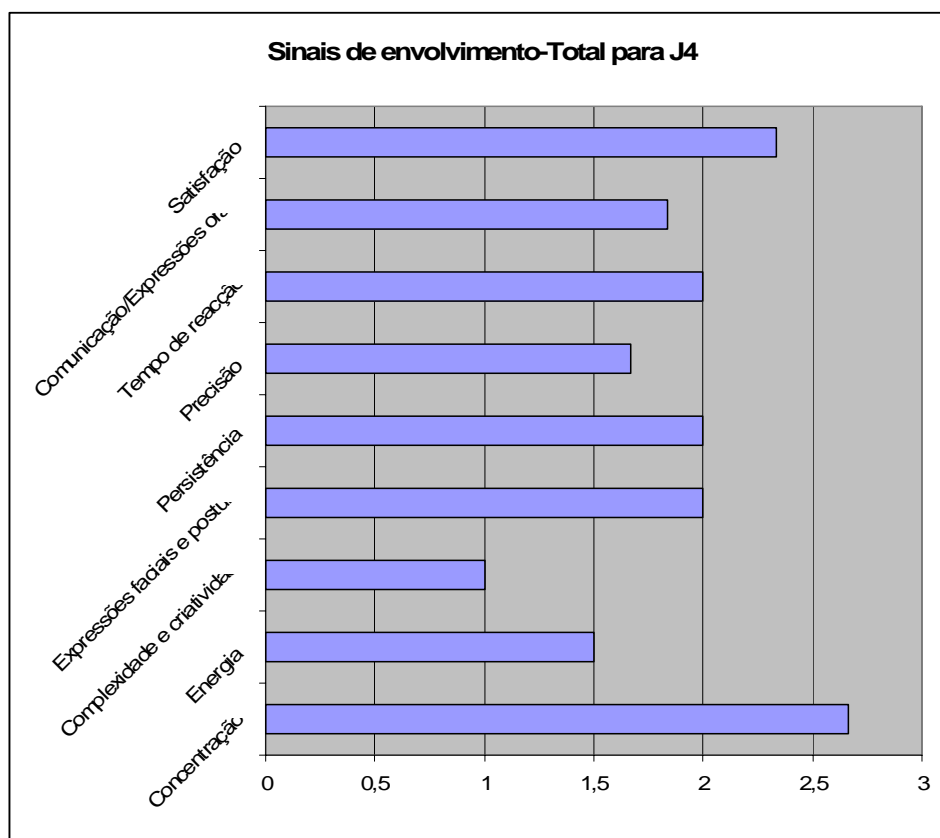


Gráfico 4 - Sinais de envolvimento totais no jogo 4

Assim, de acordo com o que presenciámos na sessão 3 com este grupo de alunos, o jogo nº 4 revelou ser uma actividade de nível médio-alto de implicação (ver quadro em baixo), uma vez que proporcionou momentos de actividade muito intensa com A2 e A3, contrapostos com instantes de actividade frequentemente interrompida com A1.

Aluno	A1	A2	A3	TOTAL (média)
Nível de envolvimento	2+	4	4	3±

Quadro 22 - Nível de envolvimento total no jogo 4

Embora tenha sido um jogo que levou as crianças a concentrarem-se e lhes tenha oferecido oportunidades para se sentirem felizes, pecou pela curta duração e o reduzido número de cartões. A professora escolheu apenas as imagens de quatro pares de cores diferentes fazendo um total de oito cartões, mas estes acabaram por se revelar poucos para as capacidades das crianças.

A relação com a língua Inglesa foi de novo muito saudável e natural. A professora recorreu ao Inglês para dar instruções que foram seguidas pelos alunos sem qualquer problema. Notámos que, quando alguma criança não compreendia as indicações da docente, focava a sua atenção na cara da professora ou nos seus gestos para tentar descortinar o que lhe era dito. A2 foi o aluno que mais contacto manteve com a LE, uma vez que repetiu algumas palavras sem ter sido incitado a isso (ver Anexo 13, p. 37).

<i>Jogo nº 5 – Catterpillar Dice</i>	<u>Data:</u> 11 Nov. 2005	<u>Duração total:</u> 19m00s
---	----------------------------------	-------------------------------------

No jogo *Catterpillar Dice* só estiveram presentes os alunos A1 e A2. De acordo com o gráfico nº 13 presente no Anexo 13 (p. 59), a implicação de A2 no jogo nº 5 é mais elevada que a de A1, quer seja pelo número de manifestações orais de satisfação, quer pelos níveis de concentração ou mesmo pela energia infligida (ver Anexo 13, p. 46-58). A principal diferença entre as duas crianças está precisamente no indicador comunicação: A1 é parco em expressões orais enquanto A2 se mantém em constante contacto com a professora, bem como se manifesta por meio de gritos e risos. Apenas no que diz respeito ao tempo de reacção detectamos o mesmo nível no gráfico, o que pensamos significar que ambas as crianças se encontravam abertas a estímulos, principalmente aqueles que representavam uma oportunidade de jogar, ou seja, de lançar o dado. A persistência e precisão de A2 foram, do mesmo modo, mais altas que as de A1, embora situadas em índices médios.

Apresentamos de seguida os índices dos sinais de implicação calculados pela média desses níveis de cada criança.

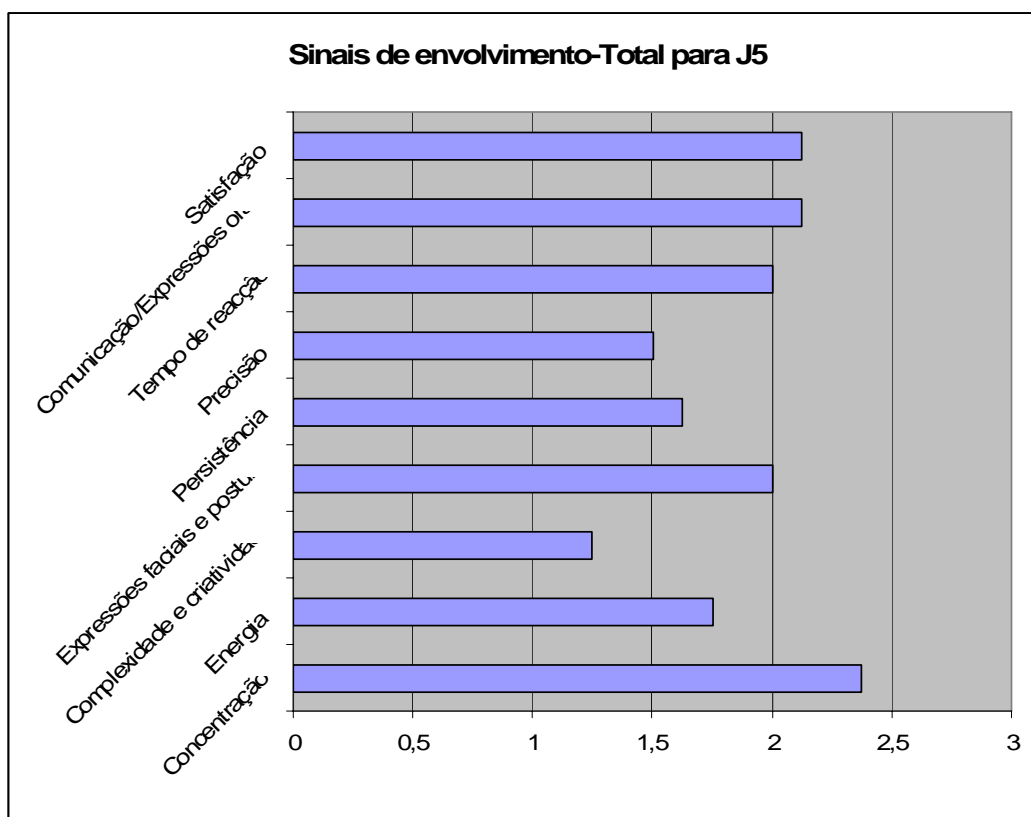


Gráfico 5 - Sinais de envolvimento totais no jogo 5

O jogo nº 5 despertou o interesse dos alunos embora de forma moderada e nem sempre contínua. Esta actividade estimulou a concentração das crianças do mesmo modo que proporcionou momentos de satisfação, muitas vezes manifestada verbalmente (ver Anexo 13, p. 55). Para terminar, os jogadores podiam apenas contar com a sorte, mas apercebemo-nos que, principalmente para A2, este jogo foi extremamente competitivo, daí que este tenha adoptado estratégias de verificação do bom desenvolvimento do jogo como: acompanhar de perto todas as jogadas do colega e da professora, certificar-se de que os outros jogadores não lhe roubam a vez, reagir e comentar as jogadas dos outros principalmente quando a sorte não está do lado deles e reafirmar o seu bom desempenho a todo o momento. O tempo de reacção e a postura demonstram a atitude compenetrada de A2, mas também de A1 que encontrou no lançamento do dado uma actividade muito cativante, estando por isso sempre atento ao momento de o monopolizar.

Observamos, de igual modo, no gráfico acima graus de energia e persistência consideráveis que pensamos se devem ao factor competição tão presente neste jogo.

Emocionalmente as crianças estiveram claramente bem, uma vez que o jogo possibilitou momentos de muita alegria e euforia. Para A1 a sua satisfação passou mais pelo prazer em lidar com as peças e em organizá-las à sua maneira, enquanto para A2 o seu contentamento se deveu à sua dedicação total ao objectivo de ganhar.

No que diz respeito ao relacionamento com o ILE, este foi deveras agradável. Nunca até agora a professora tinha feito um uso tão prolongado da língua nas mais variadas situações e, mais uma vez, as crianças reagiram sem qualquer estranheza, chegando a apropriarem-se de alguns dos enunciados da docente ou a combinarem as duas línguas (o Inglês e o Português) nas suas intervenções (ver Anexo 3, p. 23-30).

O envolvimento total encontrado pelo cálculo da média de níveis de envolvimento dos dois intervenientes é de 3+ neste jogo.

Aluno	A1	A2	TOTAL (média)
Nível de envolvimento	3	4	<u>3+</u>

Quadro 23 - Nível de envolvimento total no jogo 5

Jogo nº 6 – Red Dog, Blue Dog **Data:** 18 Nov. 2005 **Duração total:** 14m39s

No caso do jogo *Red Dog, Blue Dog*, verificamos que as diferenças de valores nos sinais de envolvimento de cada aluno não são tão acentuadas como nos jogos anteriores (ver gráfico nº 17, p. 74, no Anexo 13).

A2 e A3 continuam a ser mais concentrados, persistentes e precisos nas suas jogadas, mas foi A1 que desta vez se expressou mais oralmente e mais uso fez da LE, assim como demonstrou mais energia.

A2 e A3 revelaram-se mais competitivos, participativos e interessados na vitória e no bom desempenho, chegando mesmo a ajudar A1 nas suas jogadas, enquanto A1 se mostrou mais feliz com o manusear das peças. Para A3 este parece ter sido um jogo muito entusiasmante e cativante, sendo a criança que registou valores mais altos em quase todos os indicadores de implicação.

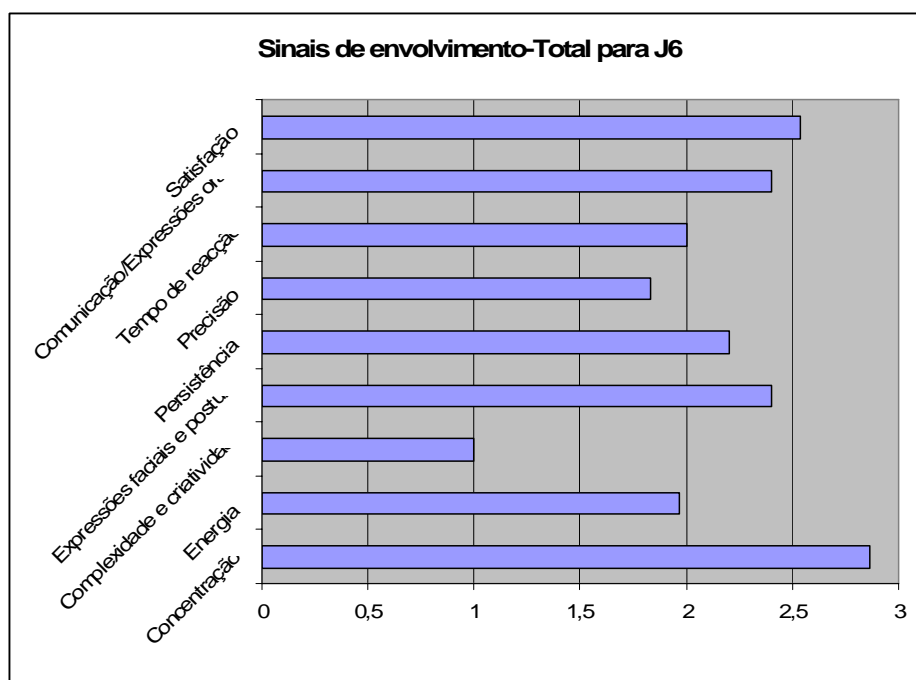


Gráfico 6 - Sinais de envolvimento totais no jogo 6

Este jogo foi claramente envolvente para todas as crianças, estimulando a sua concentração e despertando muita satisfação.

A qualidade dos materiais constituintes deste jogo, nomeadamente a sua riqueza de cores e originalidade de imagens, poderão ter estado na origem do interesse e curiosidade despertados nas crianças. Todos colocaram as suas questões sobre o jogo e se mantiveram surpreendentemente atentos durante a explicação da forma de jogar, especialmente A2 e A3. A1 e A3 estiveram especialmente comunicativos e alegres (ver Anexo 13, p. 59-74).

Este foi também um jogo que incentivou as crianças a persistirem, mesmo enfrentando dificuldades, e a reagirem rapidamente.

No que diz respeito ao contacto com o Inglês, o *Red Dog, Blue Dog* levou a professora a fazer as suas intervenções quase na totalidade em Inglês, apenas recorrendo ao Português quando verificava não estar a ser entendida pelas crianças. Este uso massivo do Inglês proporcionou momentos interessantes do ponto vista linguístico, nomeadamente, apropriações dos enunciados da professora, alternâncias códicas (entre Inglês e Português) e misturas das duas línguas nas intervenções dos alunos, assim como traduções espontâneas para Português de algumas palavras ditas em Inglês pela professora (ver Anexo 13, p. 59 a 73 e Anexo 3, p.31-38).

Emocionalmente, todas as crianças pareceram estar bem e o envolvimento total para este jogo calculado a partir do envolvimento individual dos três alunos foi 4.

Aluno	A1	A2	A3	TOTAL (média)
Nível de envolvimento	3+	4	4	<u>4</u>

Quadro 24 - Nível de envolvimento total no jogo 6

Jogo nº 7 – Find Patch’s Ears **Data: 18 Nov. 2005** **Duração total: 04m00s**

No jogo *Find Patch’s ears*, constatamos pelo gráfico nº 18 presente no Anexo 13 (p.80) que A3 foi nitidamente o aluno que se envolveu mais neste jogo pela classificação alta que obteve em muitos dos indicadores de implicação, nomeadamente na concentração, expressões faciais e postura, precisão, comunicação ou expressões orais e a própria satisfação em que observamos valores máximos. Os restantes sinais de envolvimento encontram valores medianos, sendo a complexidade e a criatividade os únicos que obtêm um valor baixo, talvez porque este jogo não estimulava o uso da criatividade por parte das crianças.

A2 também se alegrou muito com este jogo, mas não se envolveu tanto como A3, embora a sua concentração e satisfação tenham estado no auge. Como podemos observar no gráfico, quase todos os indicadores de envolvimento de A1 se encontram no nível mais baixo, significando que este jogo não foi ao encontro dos seus interesses.

O gráfico em baixo dá-nos uma visão mais ampla dos sinais de envolvimento para todo o jogo nº 7, já que apresenta os dados das três crianças.

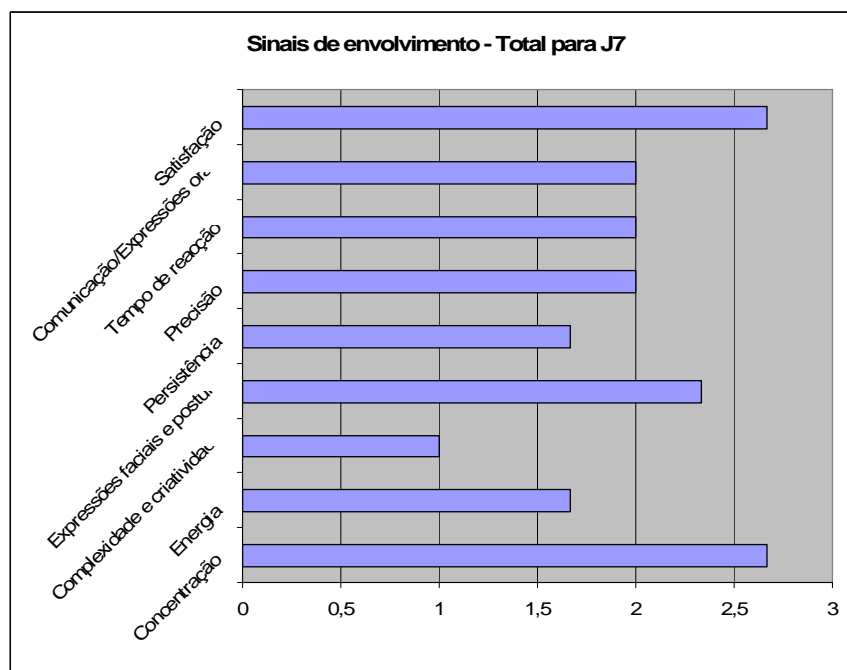


Gráfico 7 - Sinais de envolvimento totais no jogo 7

Vejamos agora o nível de envolvimento que o jogo nº 7 obteve através do cálculo da média de todos os alunos.

Aluno	A1	A2	A3	TOTAL (média)
Nível de envolvimento	2+	3+	4+	<u>3+</u>

Quadro 25 - Nível de envolvimento total no jogo 7

Encaramos este jogo como uma actividade de grau médio alto de envolvimento. A presença do *Patch* nas imagens e em fantoche estimulou muito as crianças e pode ter sido a chave da satisfação de todas, especialmente de A2 e A3. Estes dois alunos adoptaram sempre uma postura de concentração e contentamento, fazendo os possíveis para obterem um bom desempenho, sendo que A3 foi especialmente rigoroso.

Apesar do pouco interesse de A1, todos pareceram estar bem emocionalmente.

No que diz respeito ao contacto com a língua inglesa, como já referido anteriormente, este aconteceu principalmente ao escutarem os enunciados da professora, sendo que apenas num dos momentos fizeram uso do Inglês ao repetirem as palavras que a docente proferia (ver Anexo 3, p. 39-41). No entanto, notámos que A2 e A3 tentaram sempre descortinar o

significado dos enunciados da professora pela observação dos seus gestos ou fazendo perguntas (ver Anexo 13, p. 74-80). Quando percebia, A3 respondia em Português.

Futuramente, este tipo de jogo poderá vir a ter mais sucesso se jogado com um número maior de cartões para que tenha uma duração mais longa.

Jogo nº 8 – Touch your ears **Data: 18 Nov. 2005** **Duração total: 03m37s**

Neste jogo, segundo o gráfico nº 19 do Anexo 13 (p. 86), distinguimos claramente o aluno que mais se entregou a este jogo: A3.

Este aluno registou o nível máximo de concentração e precisão durante o jogo, ficando-se com níveis médios nos outros indicadores de implicação, mas revelando satisfação e bem-estar na realização desta actividade. As restantes crianças não encontraram neste jogo uma fonte de prazer e bem-estar, observando-se momentos de algum aborrecimento ou mesmo desinteresse, comprovados pelos valores baixos obtidos na grande maioria dos sinais de envolvimento.

Na totalidade do jogo, verifica-se pouca precisão, baixa persistência e energia. Atentemos no gráfico que se segue:

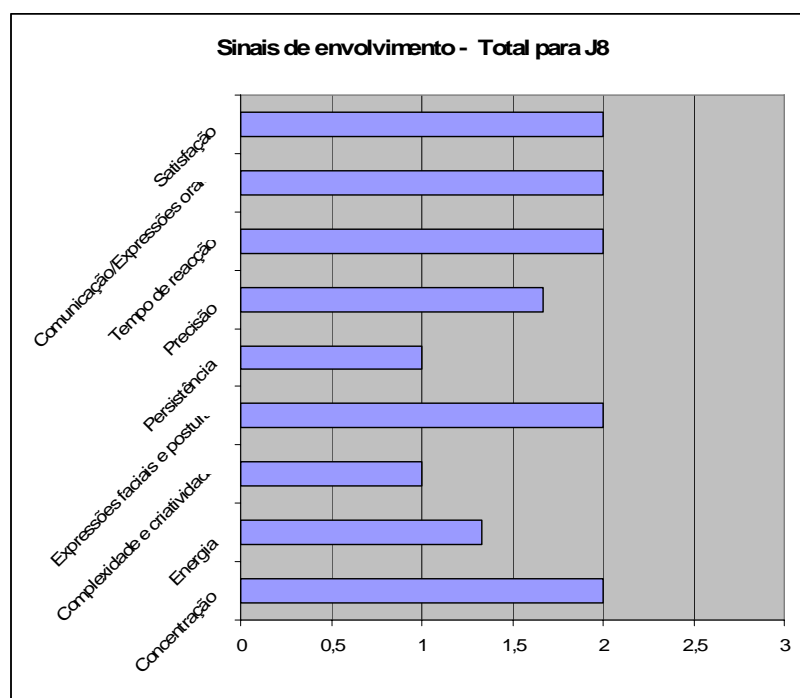


Gráfico 8 - Sinais de envolvimento totais no jogo 8

Observou-se, contudo, na segunda parte do jogo, em que teriam de apontar nos colegas as partes do corpo ditadas pela professora, um entusiasmo maior e um grau de participação mais significativo. No entanto, este não foi um jogo que causasse momentos de grande divertimento a este grupo de crianças.

Vejamos o nível de envolvimento que o jogo nº 8 obteve através do cálculo da média de todos os alunos.

Aluno	A1	A2	A3	TOTAL (média)
Nível de envolvimento	2+	2+	3+	<u>3</u>

Quadro 26 - Nível de envolvimento total no jogo 8

O jogo nº 8 envolveu as crianças medianamente, pois possibilitou momentos de actividade mais ou menos contínua, especialmente com o aluno A3.

Os alunos pareciam estar bem emocionalmente, sempre a sorrir, excepto no caso de A2 que pareceu francamente aborrecido e até sonolento (ver Anexo 13, p. 82 e 83). A1 e A2 só revelaram alguma satisfação na segunda fase do jogo, em que soltaram algumas gargalhadas e participaram mais activamente.

O contacto com a LE também não foi muito significativo. As crianças escutaram a revisão das partes do corpo, mas não se sentiram encorajadas a repetir as palavras ou a delas fazer uso durante o jogo, exceptuando o caso de A1 que repetiu espontaneamente uma vez a palavra *nose* (ver Anexo 13, p. 81). Todas as crianças apontavam na grande maioria das vezes para a parte do corpo pedida pela professora, o que indica que estavam a compreendê-la, sendo que A3 chega a perguntar se está a apontar para a parte certa quando tem dúvidas (ver Anexo 3, p. 41-43).

Com este grupo de alunos, e em sessões futuras com outras crianças, apenas voltaríamos a jogar a segunda parte do jogo, mas quando as crianças já dominassem o léxico para outras partes do corpo para que a actividade possa durar mais tempo e não se torne tão monótona.

<i>Jogo nº 9 – Monster face</i>	<u>Data:</u> 25 Nov. 2005	<u>Duração total:</u> 16m42s
--	----------------------------------	-------------------------------------

No jogo *Monster Face*, a tarefa de construção da cara do monstro parece ter sido aliciante principalmente para os alunos A2 e A3. Esta foi, finalmente, uma actividade que

apelou à criatividade das crianças que não se inibiram em organizar as peças das partes da cara da forma mais original, dando um toque pessoal ao monstro (ver gráfico nº 23, p. 99, no Anexo 13).

A2 esteve especialmente entusiasmado com este jogo, reagindo de forma muito enérgica e comunicativa, assim como revelando elevados níveis de concentração (ver Anexo 13, p. 91-93). A3 também manifestou muito prazer em tomar parte nesta tarefa, embora, claro, de forma mais comedida. Em relação a A1, este manteve-se sempre muito silencioso mas manifestou pelos seus actos alguma satisfação, nomeadamente pela grande vontade de tocar nas pequenas peças e de chegar a sua vez de lançar o dado.

Em termos gerais, o jogo nº 9 gerou momentos de satisfação e concentração, muitas vezes indicadas pelas expressões faciais de alegria e focalização intensa dos olhos na actividade (ver Anexo 13, p. 86-99 e gráfico nº 9 em baixo).

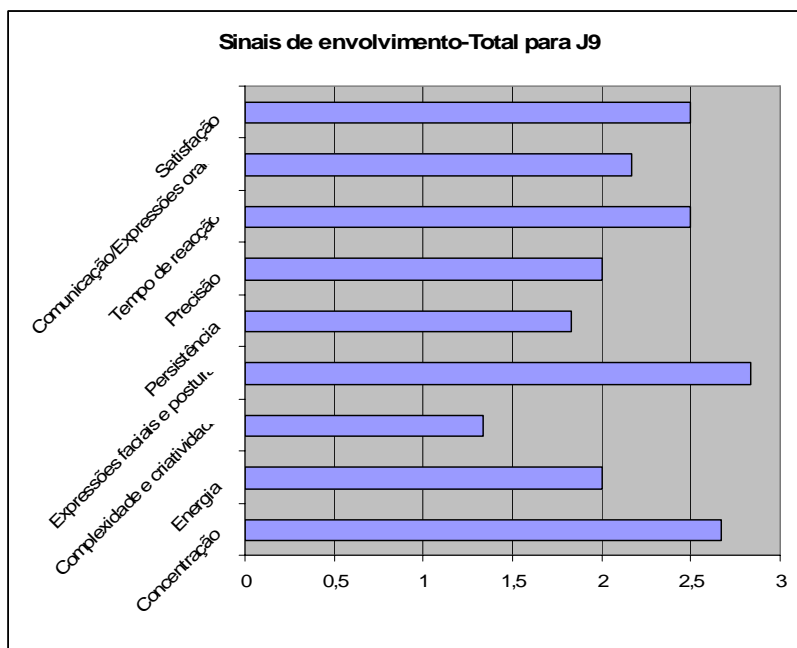


Gráfico 9 - Sinais de envolvimento totais no jogo 9

Se atentarmos no quadro apresentado em baixo, pelos resultados do nível total de envolvimento para o jogo nº 9 podemos afirmar que esta actividade proporcionou momentos muito intensos e, naturalmente, uma implicação de 4+.

Aluno	A1	A2	A3	TOTAL (média)
Nível de envolvimento	4	5	4+	4+

Quadro 27 - Nível de envolvimento total no jogo 9

A possibilidade de construção da cara do monstro de acordo com os seus gostos pessoais e, ainda por cima, a oportunidade de colocar mais do que um par de olhos ou mais do que uma boca, parece ter causado algum furor entre as crianças que queriam criar uma cara de monstro muito engraçada.

No que diz respeito à relação com a LE, detectámos algumas apropriações dos enunciados da professora ou nomeação das partes da cara após solicitação da mesma (ver Anexo 3, p. 43 a 50). De resto, o contacto das crianças com o Inglês deu-se por audição de todas as instruções e explicações sobre o jogo às quais, mais uma vez, correspondiam naturalmente.

O jogo resultou bastante bem, pelo que não temos sugestões de alteração para usos futuros.

Vejam os pontos que se seguem, de forma sistematizada, o que foi para cada uma das crianças a participação nos jogos, olhando para o seu nível de envolvimento em cada um dos jogos.

3.2 – Análise do envolvimento de cada aluno

Depois de termos encontrado o nível de envolvimento para cada um dos jogos, apresentamos quadros e gráficos que, para além de resumirem o que já foi até aqui descrito, nos permitem ter uma visão muito mais organizada do que foi para cada uma das crianças participar nos nove jogos que fazem parte do nosso Plano de Intervenção do ponto de vista da implicação, através de uma reflexão sobre as possíveis razões que as fizeram envolver-se mais em alguns jogos do que noutros. Para esta reflexão tomaremos em consideração aspectos como: a personalidade do aluno, o tipo de jogo e o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo de Vygotsky (ver Capítulo I).

3.2.1 – Envolvimento de A1 em cada jogo

Se observarmos o gráfico que se segue obtemos uma visão global dos níveis de envolvimento de A1 nos jogos que teve oportunidade de jogar, sendo que a média total de implicação é 3.

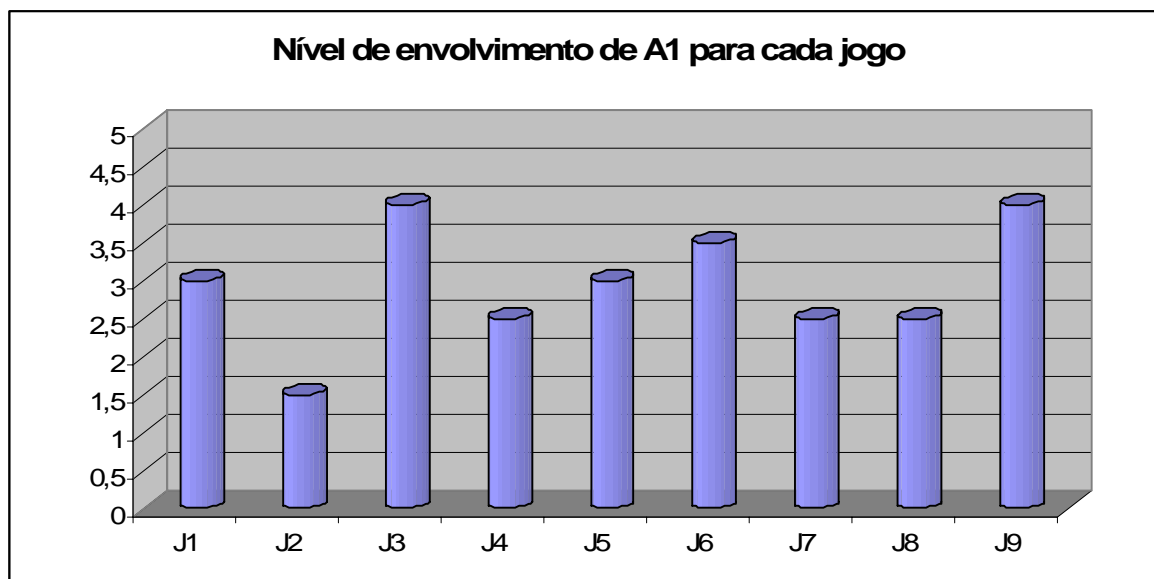


Gráfico 10 - Nível de envolvimento de A1 para cada jogo

Pelo gráfico constante em cima, verificamos que os jogos nº 3 e nº 9 foram os que registaram um nível mais alto de implicação de A1, logo seguidos pelo jogo nº 2. Se consultarmos o PI (Anexo 1), apuramos que o jogo nº 3, *Run to your colour*, se trata de uma actividade com elevado cariz motor (jogo de acção). Ora, lembramos que, na caracterização desta criança, assinalámos que A1 era uma criança algo introvertida e imatura segundo a educadora, mas que se revelava particularmente extrovertida e comunicativa em momentos de brincadeira de grupo e de acção. Foi isso mesmo que notámos neste jogo que envolvia corridas e muita agitação, tão do agrado deste aluno. A agitação produz em A1 uma alegria enorme e uma libertação de energia impensável. Todos os seus sentidos estavam alerta e preparados para o momento da corrida. Pensamos, contudo, que A1 não deu importância ao facto de acertar ou não nas cores pedidas pela docente, deleitando-se somente com o momento de correr. A1 parece revelar pouco espírito de competição e não encarou qualquer um dos nossos jogos como uma disputa.

Esse facto é comprovado também no jogo nº 9, *Monster Face*, em que o aluno se diverte a construir a cara do monstro e anseia pelo momento de poder colocar mais uma parte da cara no seu mostrengo, sem, todavia, ligar à possibilidade de poder vir a terminar primeiro. O seu interesse esteve apenas na oportunidade que lhe era dada para construir o seu monstro de acordo com o seu gosto pessoal e com a hipótese de poder lidar com as pequenas peças coloridas e engraçadas, esquecendo as regras inerentes a este jogo.

Este encanto pelas cores e imagens foi o que mais motivou o seu envolvimento no jogo nº 3, *Red Dog Blue Dog*, embora de forma mais moderada. A1 é uma criança muito curiosa e inquiridora que encontra formas muito próprias de se distrair com as peças coloridas que lhe eram mostradas e que apresenta interesse em saber os nomes das imagens que mais lhe chamavam a atenção. Apesar de ser um jogo de mesa, a possibilidade de lidar com os cartões e as imagens fez com que A1 se entregasse com muita energia a este jogo.

Os jogos *My name's Patch* e *Catterpillar Dice* obtiveram uma implicação média por parte de A1. No que diz respeito ao jogo nº 1, pensamos que o aluno não entrou realmente na actividade de jogo, limitando-se a colocar alegremente a máscara podendo assim experienciar por breves instantes as sensações de ser o cãozinho *Patch*. O jogo da minhoca, mais uma vez, entusiasmou A1 pelas peças coloridas que o constituem.

Parece-nos importante mencionar neste ponto que A1 é o mais novo deste grupo de crianças, tendo completado três anos quatro dias antes do início das sessões de Inglês. Ora, como sabemos, quando se trata de crianças muito novas, a diferença de apenas meses é muito relevante no que diz respeito ao seu desenvolvimento. A1 revela, por isso, alguma imaturidade em relação às outras duas crianças, não sendo ainda capaz de entender os objectivos e regras dos jogos nem tendo a mesma capacidade de concentração e dedicação que A2 e A3. O seu comportamento perante os jogos é perfeitamente normal para a sua tenra idade. Alguns dos jogos por nós propostos podem encontrar-se ligeiramente acima da sua Zona de Desenvolvimento Próximo, daí que A1 não lhes encontre muita motivação ou interesse. Verificámos isso mesmo no jogo nº 4 que, para além de exigir concentração e memória, requeria também uma compreensão clara das regras e objectivos: formar o maior número de pares de imagens virando apenas duas cartas de cada vez.

Contudo, não quer dizer que em jogos anteriores em que A1 obteve níveis de envolvimento mais elevados, o aluno tenha compreendido perfeitamente as regras e as tenha seguido rigorosamente. Por exemplo, no caso do jogo nº 3, A1 registou muita implicação e nem por isso cumpriu as regras ou teve um bom desempenho no jogo. O simples facto de ter participado à sua maneira, activa e interessadamente, escutando o nome das cores para as quais se teria de dirigir e correndo ansiosamente, já é suficiente para considerarmos que A1 se envolveu genuinamente neste jogo. Se se envolveu é porque, segundo Laevers, a actividade lhe era estimulante, significando assim que se deu algum desenvolvimento nesta criança aquando da realização deste jogo.

No que diz respeito aos jogos nºs 7 e 8 em que A1 registou um envolvimento de 2+, acreditamos que, no caso do *Find Patch's Ears*, a sua baixa implicação se prende com o facto do aluno ainda não ser capaz de se concentrar por períodos muito longos. Em relação ao jogo *Touch your Ears*, pensamos que o aborrecimento de A1 durante o jogo teve a ver com o facto de estarmos a trabalhar a mesma área temática há algum tempo naquela mesma sessão, pelo que o interesse vai diminuindo. Apenas na segunda etapa do jogo, em que teriam de apontar as partes do corpo no colega do lado, A1 se sentiu mais entusiasmado, pois esta fase significava uma oportunidade de se mexer mais.

No que diz respeito ao jogo nº 2, *Patch's House*, a quase ausência de actividade teve origem nas capacidades de motricidade fina de A1. A educadora deste aluno acentuou o facto de A1 nunca ter frequentado uma instituição escolar anteriormente, daí que demonstrasse, na altura em que teve lugar a aplicação do nosso PI, alguma dificuldade em levar a cabo actividades de recorte, pintura ou colagem. Sabemos que A1 evoluiu muito rapidamente neste campo desde essa altura, mas só podemos ter em conta a situação no momento. O facto do jogo nº 2 envolver todo este tipo de tarefas resultou num baixo envolvimento de A1.

Ainda que não seja nosso objectivo analisar profundamente a relação das crianças com a LE durante os jogos, parece-nos importante fazer uma curta referência a este aspecto. O contacto com o Inglês assumiu diversas formas:

- repetição de palavras solicitada pela professora;
- repetição voluntária de palavras proferidas pela professora;
- apropriação dos enunciados da professora;
- utilização espontânea de palavras soltas em Inglês sem que a professora as mencionasse;
- compreensão das instruções proferidas pela professora;
- conjugação das duas línguas: a materna e a estrangeira.

No que diz respeito a este aluno, nos episódios por nós analisados, A1 só não utilizou o Inglês pelas primeira e última formas descritas em cima. De resto, a audição de enunciados proferidos em Inglês quase ininterruptamente enquanto jogavam foi encarada sem a menor estranheza por esta criança e a obediência às instruções da docente também vista como natural. Como criança curiosa que é, A1 pareceu estar ciente de que estaria a

aprender uma língua diferente da sua ao perguntar como se diziam determinadas palavras que na sua LM são vocabulário corrente (ver Anexo 3, por exemplo, da p. 14 a 17).

Em jeito de conclusão, consideramos que, para crianças com este tipo de personalidade, os jogos de acção ou até mesmo os de construção são claramente os mais adequados, gerando mais implicação e logo possibilitando maior desenvolvimento na criança.

3.2.2 – Envolvimento de A2 em cada jogo

De acordo com o gráfico em baixo A2 revelou níveis médios-altos de envolvimento na grande maioria dos jogos, sendo que a média total de implicação é 4.

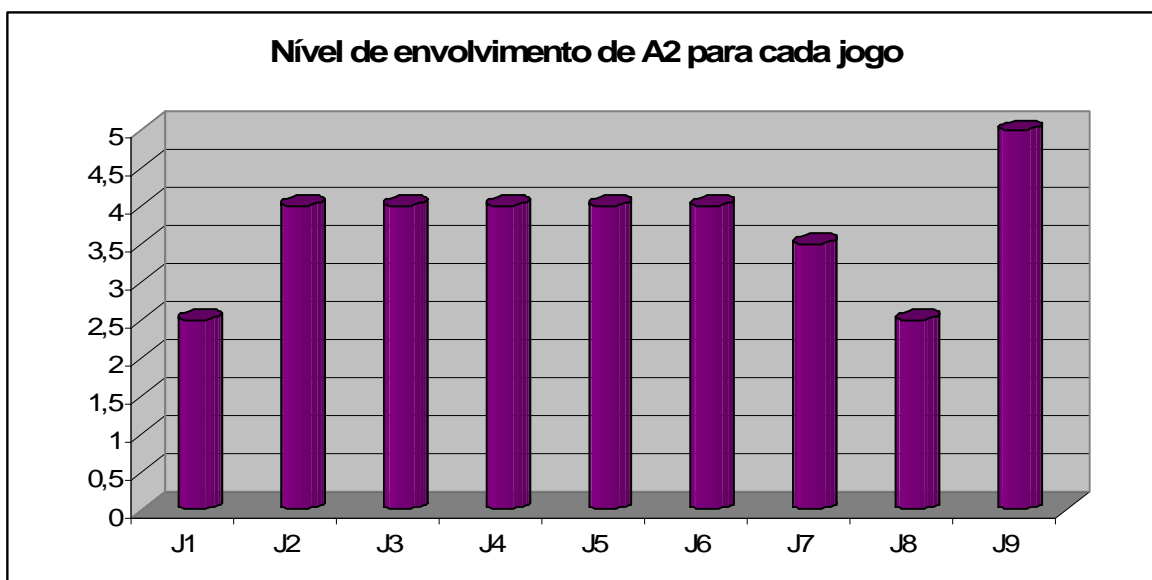


Gráfico 11 - Nível de envolvimento de A2 para cada jogo

O jogo nº 9, *Monster Face*, obteve o envolvimento máximo de A2. De facto, se lermos a caracterização deste aluno, recordamos que a sua educadora o classificou como uma criança mais madura que as crianças da sua sala de actividades, para além de muito comunicativa. Quando questionada sobre as actividades preferidas de A2, a educadora não hesitou em dizer que A2 gostava muito de jogos de encaixe e construções, assim como de tarefas de expressão plástica. O jogo nº 9 pretende precisamente que as crianças vão construindo a sua cara de monstro de acordo com o seu gosto e imaginação. A2 deu largas à sua criatividade e adorou esta tarefa.

Encontramos depois com um nível de implicação ligeiramente abaixo os jogos nºs 2, 3, 4, 5, 6 e 7. Convém referir que A2 é dos mais velhos deste pequeno grupo, pelo que já entende a importância das regras e os objectivos dos jogos, para além de que não tem grandes dificuldades em concentrar-se, principalmente quando o jogo lhe interessa verdadeiramente. O espírito competitivo que o caracteriza também contribuiu muito para o nível 4 de envolvimento nestes jogos.

No que diz especificamente respeito ao jogo nº 2, *Patch's House*, a dedicação de A2 teve mais a ver com a sua tendência para a expressão plástica. O aluno foi extremamente cuidadoso e exigente na fase de pintura do seu desenho, abstraindo-se completamente de tudo o resto para se concentrar apenas naquela tarefa. Na fase de construção do puzzle, A2 foi igualmente rigoroso e, claro, competitivo. Esta vontade de ganhar e de ter um bom desempenho nos jogos também esteve na origem do elevado grau de implicação, nomeadamente nos jogos 3, 4 e 5. A2 chegou mesmo a controlar as jogadas dos colegas e a certificar-se de que cumpriam as regras impostas.

Embora a competição estivesse marcadamente presente nos jogos nºs 6 e 7, parece-nos que este não foi o factor que mais determinou o envolvimento de A2. Estes dois jogos compreendiam um elemento de surpresa, isto é, causavam nas crianças alguma ansiedade e agitação para descobrirem qual a imagem que iria ser pedida ou encontrada. Este tipo de situação provoca muito alvoroço em A2 que se concentra profundamente enquanto espera a imagem e reage efusivamente quando lhe calha a imagem que pretende.

Com os valores mais baixos de implicação, encontramos os jogos nºs 1 e 8. Relativamente ao *My name's Patch*, A2 não lhe encontra nenhum interesse a não ser colocar a máscara por breves instantes. Este foi o primeiro jogo que jogámos em aula, pelo que este grupo de crianças ainda não tinha entrado na rotina dos jogos. Quanto ao jogo *Touch your ears*, pensamos que A2, tal como A1, já se encontrava cansado de abordar o mesmo tema em dois jogos seguidos, daí o seu baixo envolvimento.

Tal como fizemos com A1, dedicamos breves linhas à descrição do comportamento de A2 face à LE. O uso massivo do Inglês por parte da professora durante os jogos, quer fosse para dar instruções, fazer pequenos elogios ou corrigir as jogadas dos alunos, nunca foi sentido como estranho por A2. Quando não entendia completamente os enunciados da professora, notámos que este aluno olhava fixamente para ela ou esperava uma reformulação para entender pelos gestos ou expressões da docente o que teria de fazer. O

pronunciar de palavras noutra idioma foi também uma tarefa trivial para A2 que sem receios repetia as palavras a pedido da docente, se apropriava dos seus enunciados ou recorria espontaneamente à designação inglesa em detrimento da portuguesa, chegando por vezes a combinar as duas línguas (ver Anexo 3, por exemplo, p. 24, da linha 060 a 066; p.27, da linha 227 a 232).

Para crianças com o tipo de personalidade de A2, julgamos que qualquer um dos tipos de jogos aqui apresentados seria apropriado desde que não sejam monótonos ou pouco claros em termos de regras.

3.2.3 – Envolvimento de A3 em cada jogo

Se observarmos o gráfico que se segue obtemos uma visão global dos níveis de envolvimento de A3 nos jogos que teve oportunidade de jogar, sendo que a média total de implicação é 4.

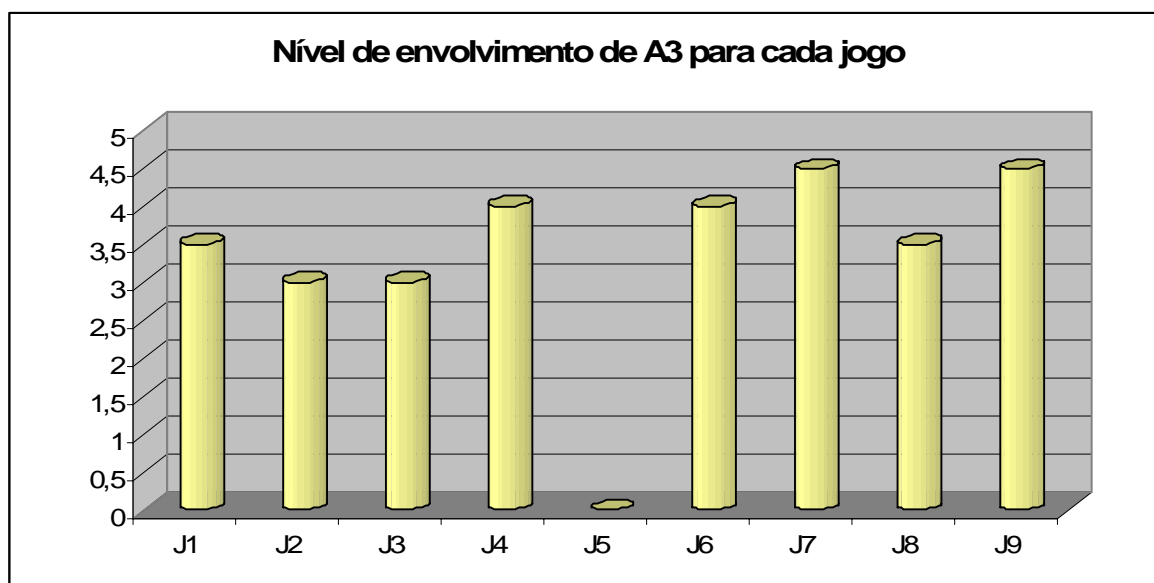


Gráfico 12 - Nível de envolvimento de A3 para cada jogo

Os jogos em que detectámos mais envolvimento de A3 foram os *Find Patch's Ears* e *Monster Face*. No caso específico deste aluno, não conseguimos encontrar motivos concretos para que aprecie mais uns dos que outros jogos, uma vez que A3 foi descrito como uma criança com elevadas capacidades de aprendizagem, curioso e receptivo a tudo o que é novo, não revelando preferência por nenhuma actividade em especial. Pensamos

que, no jogo nº 7, o factor surpresa tenha estimulado o seu envolvimento e no jogo nº 9 o facto de poder construir a cara do monstro a seu gosto.

De facto, o nível de implicação nos jogos varia entre 3 e 4+, significando que A3 mantém um nível médio-alto de envolvimento em todas as actividades de jogo. Realçamos o facto de A3 ser ainda uma criança muito comedida nas suas manifestações de satisfação, pelo que às vezes confundíamos timidez com pouco envolvimento. Foi preciso um visionamento repetido e rigoroso dos vídeos para sermos capazes de fazer essa distinção.

A sua receptividade a coisas novas contribuiu também para uma boa relação com a LE. A naturalidade com que correspondeu às instruções em Inglês ou combinou as duas línguas nos seus enunciados denunciam um grande à-vontade com a nova língua, para além de que nunca se coibiu de repetir as palavras, quer quando solicitado quer voluntariamente (ver Anexo 3, por exemplo, p. 32).

Em jeito de conclusão, apresentamos um gráfico onde colocamos lado a lado cada aluno e vemos claramente quem mais se envolveu na totalidade dos jogos.

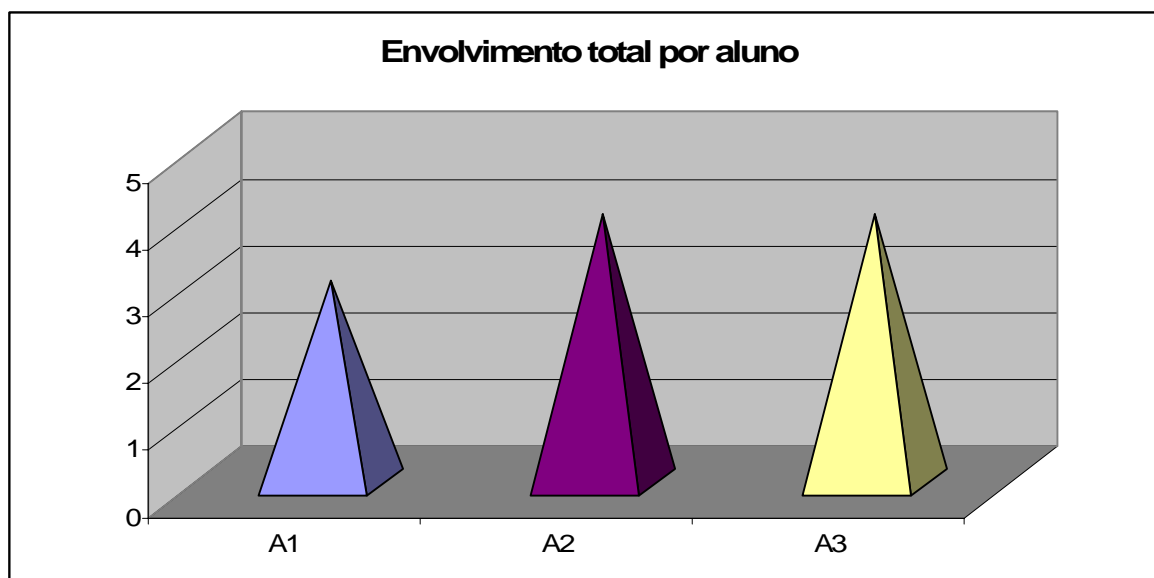


Gráfico 13 - Nível de envolvimento total de cada aluno em todos os jogos

Como já referimos anteriormente, A1 revelou menos implicação em relação às outras duas crianças muito pelo facto de ser uma criança menos madura e com níveis baixos de concentração. Os níveis médios altos de envolvimento revelados por A2 e A3 parecem ajudar-nos a concluir que os jogos por nós seleccionados contribuem, de facto, para a implicação das crianças.

3.3 – Envolvimento total por jogo

Para finalizar a apresentação dos resultados provenientes da observação rigorosa dos níveis de envolvimento de cada uma das crianças em todos os jogos realizados nas sessões de sensibilização ao ILE, apresentamos um gráfico que aponta o nível total de implicação em cada um dos jogos, encontrado após cálculo da média de todos os alunos. Deste modo, obtemos uma visão dos jogos que proporcionaram mais ou menos envolvimento neste grupo de crianças. É de assinalar que nenhum jogo registou um grau de implicação inferior a 3.

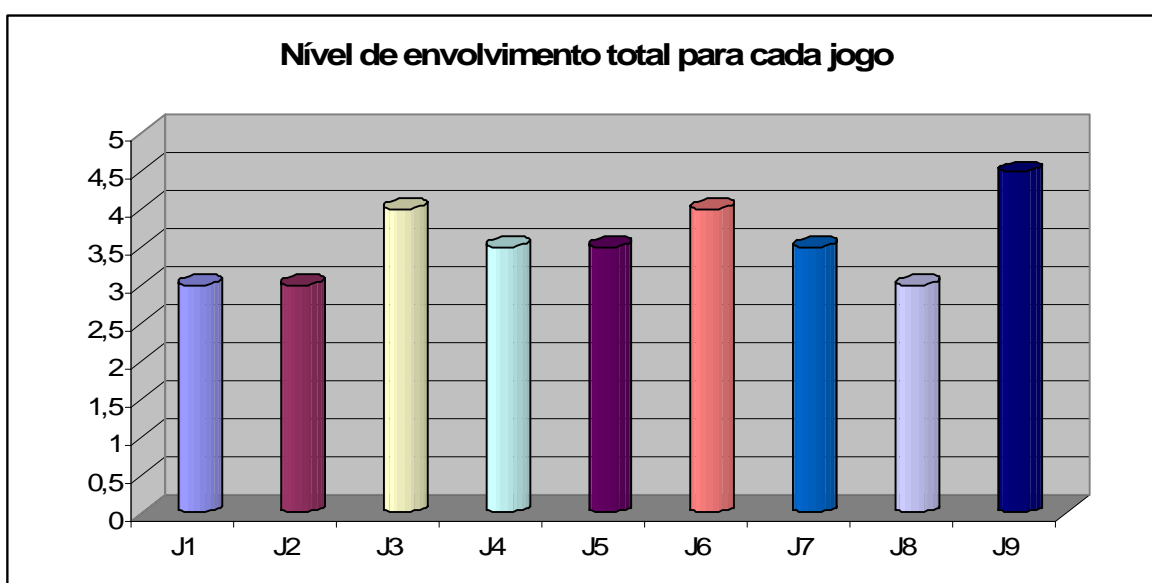


Gráfico 14 - Nível de envolvimento total obtido em cada jogo

Verificamos que, no que diz respeito ao nosso grupo de crianças, o jogo gerador de mais implicação foi o último (*Monster Face*), seguido dos jogos n.ºs 3 e 6 (*Run to your colour* e *Red Dog, Blue Dog*), sendo que os menos apreciados foram os jogos n.ºs 1, 2 e 8.

Lembramos que o nível de envolvimento por nós concedido a cada um dos jogos baseou-se nos indicadores de implicação que as crianças foram revelando ao longo das nossas observações. Pensamos, por isso, que o *Monster Face* deve o seu sucesso à oportunidade que deu às crianças de criarem uma cara de acordo com os seus gostos pessoais, resultando em momentos de grande euforia e alegria quando olhavam o aspecto engraçado que a cara de monstro de cada um ia tomando. Relativamente ao jogo *Run to your colour*, como já dissemos anteriormente, este jogo foi muito bem recebido pelas

crianças por envolver muito movimento. O *Red Dog, Blue Dog*, por seu lado, cativou as crianças pelas peças coloridas e pelo elevado carácter competitivo.

Pelos resultados obtidos em termos de envolvimento, de todos os jogos, não voltaríamos a jogar com estas crianças apenas os números 1 e 8. Pensamos que estes dois jogos não corresponderam aos interesses das crianças nem lhes proporcionaram bem-estar. O primeiro porque forçou as crianças a fazerem a pergunta em Inglês e o oitavo jogo porque as crianças não se sentiam confortáveis ao terem de apontar ou mesmo tocar na cara dos colegas. Este desconforto resultou num baixo envolvimento.

Quanto aos restantes jogos, jogá-lo-íamos, sem dúvida, de novo, por acharmos que, de acordo com os resultados obtidos em relação ao envolvimento, são jogos que se encontram na ZDP das crianças desta faixa etária, tendo, em geral, despertado o seu ímpeto exploratório e contribuído para uma implicação elevada por parte das crianças. Este explorar interessado e voluntário da tarefa faz com que a criança aprenda ao seu ritmo e se desenvolva. De acordo com Laevers, se houve envolvimento da criança nos jogos de linguagem, esta conseguiu atingir o patamar seguinte de desenvolvimento (o do Nível de Desenvolvimento Potencial de Vygotsky – Capítulo I), significando que, no caso das sessões de sensibilização ao ILE, as crianças foram sensibilizadas, isto é, contactaram e utilizaram com grande abertura a LE.

Considerações finais

O estudo de cariz qualitativo-interpretativo que descrevemos ao longo destas páginas procurou aferir a qualidade do nosso PI com recurso à *Escala de Envolvimento de Leuven* e também à *Rosa das Relações*. Os níveis de envolvimento e de bem-estar detectados para cada aluno em cada um dos jogos do PI foram os pontos de referência para as potencialidades da nossa iniciativa posta em prática com o nosso grupo de alunos de três anos. Os resultados que obtivemos permitiram-nos verificar que os jogos podem ser, de facto, uma forma de rentabilizar a sensibilização ao ILE, pelo papel que têm na criação da relação da criança com outra língua.

Contudo, uma vez que a nossa pesquisa foi de tipo investigação-acção em que a professora, depois de detectar um problema de falta de material adequado à iniciação às línguas no pré-escolar, resolve desenhar as suas próprias actividades, recorrendo quase exclusivamente ao jogo, e aplicá-las ao seu pequeno grupo de alunos, não poderíamos de forma alguma querer retirar conclusões generalizáveis. Aliás, como já mencionado no Capítulo IV, de acordo com Wallace (1998), a investigação-acção não se presta a generalizações. Pelo contrário, o facto de se tratar da aplicação de um PI a um pequeno grupo de três alunos impossibilita qualquer tipo de generalização, nunca tendo sido esse o nosso objectivo. Deste modo, limitamo-nos a retirar sugestões para os educadores de modo a que estes, tendo aprovado as nossas propostas de uso de jogos, as adaptem ao seu contexto educativo.

Assim sendo, atentemos nos resultados desta pesquisa, primeiramente no que diz respeito à aceitabilidade dos jogos.

Todas as crianças afirmaram ter gostado dos jogos e de estar em contacto com a língua inglesa, demonstrando vontade em repetir quase todos, daí que tenhamos jogado de novo pelos menos dois dos jogos para irmos ao encontro da vontade das crianças. O grupo de alunos revelou especial preferência pelos jogos que envolviam movimento e construções. O facto de os alunos terem apreciado os jogos que lhes foram apresentados já denuncia alguma qualidade do PI, visto que se gostaram é porque lhes motivou interesse, lhes despertou o ímpeto exploratório, significando que o seu gosto pela actividade proporcionou o seu envolvimento e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento naquilo que o jogo lhes trouxe de novo.

Todavia, embora tenha sido importante saber a opinião das crianças em relação ao conjunto de jogos que tiveram a oportunidade de jogar, o seu apreço pelos jogos não é suficiente para a aferição da qualidade do PI. De facto, uma vez que, para a realização desta pesquisa, escolhemos seguir as orientações da Educação Experiencial (Laevers e Van Sanden, 1997), é na análise do envolvimento e do bem-estar das crianças que vamos encontrar a qualidade do PI.

No que concerne, então, o bem-estar emocional das crianças, a *Rosa das Relações* permitiu-nos extrair algumas conclusões. No princípio da aplicação do PI, detectámos alguns problemas de relacionamento da professora com o aluno A1, que atribuímos à ansiedade da professora por estar a ser filmada e desejosa de que tudo corresse conforme planeado. De facto, a vontade de que tudo decorresse da melhor forma, ocasionou alguns momentos de impaciência face a A1, visto que este aluno era o mais novo de todos e revelava alguns problemas de compreensão de regras e de concentração. Como os outros alunos eram mais velhos, alcançavam mais facilmente os objectivos dos jogos e acabavam por ter um melhor desempenho, a professora tinha tendência para direccionar toda a atenção para as crianças mais velhas e para as elogiar, talvez como uma forma de enfatizar o que de bom acontecia e abafar o que corria mal. Esta situação resultou em alguma falta de atenção dada a A1 e também na relação de pouca proximidade de A1 com a professora. Pensamos que a aplicação do PI teve muita influência na relação que se estabeleceu com A1 ao princípio, porque, ao incluir jogos que exigiam o cumprimento de determinadas regras por vezes mal entendidas por A1, a professora acabou por passar por alguns momentos de ansiedade ao ver que, com aquela criança, as coisas não corriam como pretendia. No entanto, a professora assinalou esta lacuna no seu comportamento e, na *Rosa de Relações* elaborada após a aplicação do PI, verificámos uma evolução positiva na sua conduta para com A1. A professora deixou de se preocupar em que o emprego da sua iniciativa fosse “perfeita”, passando a ter uma postura mais relaxada e procurando distribuir equitativamente os momentos de atenção pelos seus alunos. A pouco e pouco A1 foi merecendo até mais atenção da professora do que os outros dois alunos, sendo que a professora acompanhava mais de perto todos os movimentos deste aluno, procurando incentivá-lo e estimulá-lo. Quando A1 não seguia as regras conforme o estipulado pelo jogo, adoptando outras formas de lidar com ele, a professora não se preocupava, pensando que, se aquele era o modo como A1 queria explorar o jogo, era porque lhe dava mais

prazer e, por isso, envolvimento também. Convém contudo referir que, em nenhuma ocasião, notámos falta de afecto da professora para com os alunos e, especialmente, para com A1. Antes pelo contrário, as demonstrações de afecto estão presentes nos seus diálogos com as crianças ao longo de todo o PI. Aliás, as próprias crianças também mostraram afectividade e à-vontade com a professora, principalmente à medida que o PI se aproximava do fim. Os jogos estiveram na origem de algumas interações verbais reveladoras do bem-estar emocional em que as crianças se encontravam, podendo-se assim atestar que, tendo em conta a evolução que se deu especialmente na relação professora-A1, o PI contribuiu para uma melhoria das relações entre os dois intervenientes da relação pedagógica e para um aumento do bem-estar das crianças. Não podemos, no entanto, descurar o facto de que a convivência regular com as crianças também contribui para essa evolução no seu bem-estar.

No que diz respeito ao *envolvimento*, a observação e análise cuidada das vídeograções com recurso à *Escala de Envolvimento de Leuven* revelou dados interessantes. Em primeiro lugar, reparámos que nenhum jogo obteve um nível de implicação inferior a 3, sendo que a grande maioria registou níveis iguais ou superiores a 3+. Consideramos, assim, que os jogos alcançaram níveis médios-altos de envolvimento, o que nos permite afirmar que, pela implicação que proporcionam, possuem qualidade para os fins a que se destinam. Lembramos que, segundo Laevers e Van Sanden (1997), o envolvimento propiciado por determinada actividade vai ditar o desenvolvimento que se dá na criança. Se a criança se envolve muito com determinada actividade é porque nela encontra algo novo que pretende explorar de livre vontade. Ao explorar a actividade, a criança aprende e desenvolve-se, daí que, quando a actividade já não lhe traz nada de novo, ela tenha tendência a desinteressar-se e a procurar outra que a motive mais.

Em segundo lugar, verificámos que o envolvimento total de A1 em todos os jogos foi de nível 3 e dos restantes alunos de 4. Estes valores parecem indicar que, em geral, as tarefas de jogo foram atraentes para estas crianças, indo ao encontro de muitos dos seus interesses e gostos. Por este motivo, parece-nos adequado dizer que os jogos do nosso PI conseguiram originar a implicação das nossas 3 crianças ao longo das sessões de sensibilização ao ILE.

Posto isto, lembramos que nos propusemos encontrar resposta para a seguinte questão:

- Qual o papel do jogo na sessão de sensibilização ao Inglês Língua Estrangeira para crianças do pré-escolar, nomeadamente no que diz respeito à relação das crianças com a língua estrangeira?

De facto, o grau de bem-estar observado e os níveis de envolvimento encontrados permitem-nos assumir os jogos como uma actividade cativante e aprazível, geradora de satisfação e implicação. Mas de que forma é que esse bem-estar e envolvimento poderão ter contribuído para o estabelecimento de uma relação agradável da criança com a LE?

Ora, atentemos primeiramente nas entrevistas dirigidas às crianças sobre os jogos e lembremos que um dos alunos referiu, em pelo menos dois jogos, que o que mais gostou em todo o jogo foi de escutar a língua inglesa. Assim sendo, pensamos que os jogos poderão ter contribuído para a criação de uma relação afectiva com a LE, ao ponto de passar a ser o que mais agradou a esta criança no cômputo geral destes dois jogos.

Além disso, recordemos um dos critérios que tivemos em consideração para a construção do nosso PI de acordo com o que tivemos a oportunidade de ler sobre as funções e benefícios dos jogos de linguagem em contexto pedagógico. Tal como vimos no capítulo II, Nobre frisou a importância dos jogos fornecerem um contexto para o uso ou para a audição da LE, “ainda que artificial que seja atractivo” (2000: 167), contrariamente a serem jogados de forma forçada e sem motivo aparente. No que diz respeito aos jogos desenhados para o PI, pensamos que a grande maioria forneceu às crianças um contexto para o contacto com a LE. Apenas o primeiro jogo, *My name's Patch*, nos pareceu ter sido um pouco forçado, não proporcionando o recurso voluntário ao ILE. Nos jogos 3, 7 e 8, o facto de os alunos se quererem concentrar para ganhar, fez com que escutassem muito atentamente as instruções da professora em Inglês, mantendo assim o contacto com a LE essencialmente por audição. Ou seja, o factor competição ditou o contexto de convívio auditivo com o ILE. Os restantes jogos foram o próprio contexto, isto é, para além de escutarem as instruções e correcções da professora enquanto jogavam, houve situações em que as crianças, de tão acostumadas a escutarem a docente a referir-se a esta ou aquela peça ou imagem em Inglês, recorriam à designação nesta língua quando sobre elas queriam falar, muitas vezes combinando a LE e a LM.

De acordo com Bateson (1985), referido em Samulski (1997), o jogo é um meio de comunicação, funcionando como um estímulo à interacção comunicativa. Neste aspecto, consideramos que os jogos que desenhámos não terão despoletando momentos de

verdadeira comunicação na LE. As crianças desta idade já encetam diálogos bem estruturados, interagindo na sua LM, mas não tinham ainda conhecimentos linguísticos suficientes para o fazerem na LE. Houve sim ocasiões em que se deu o *Interjogo* (Szundy, 2001), ou seja, em que as crianças revelavam atitudes semelhantes às que poderão ter apresentado aquando da aquisição da sua LM. Durante a fase de aquisição e desenvolvimento da sua LM, as crianças interagem com o adulto, repetindo algumas das suas palavras, fazendo apropriações dos seus enunciados ou mesmo perguntando directamente o nome de alguma coisa. Estes foram os tipos de situações que também detectámos nas nossas crianças no decorrer de alguns jogos.

Finalmente, Porcher e Groux (1998) e Lopes (2004) realçaram o interesse dos materiais para a sensibilização da criança às línguas serem autênticos, ou seja, não produzidos propositadamente para o contacto formal com as línguas em contexto escolar. Procurámos introduzir, por isso, no nosso PI dois jogos não elaborados pela professora, mas sim comercializados por duas marcas de brinquedos e jogos para crianças (*Catterpillar Dice* e *Red Dog, Blue Dog*). De facto, coincidentemente ou não, o *Red Dog, Blue Dog* proporcionou um maior número de apropriações e repetições dos enunciados da professora e o nível de envolvimento foi também elevado.

Acreditamos que todos estes critérios tomados em consideração na construção dos jogos, como sejam, a contextualização, o estímulo à comunicação/interacção ou a preocupação com a criação de situações que exponham as crianças o mais possível à LE, só por si são importantes geradores e, ao mesmo tempo, comprovativos do envolvimento e do bem-estar das crianças.

Deparamo-nos, assim, com um processo cíclico no que diz respeito ao papel que os jogos podem desempenhar na edificação da relação da criança com a LE: ao proporcionarem bem-estar e envolvimento, automaticamente propiciam mais à-vontade e uma relação mais descontraída com a LE, mas, por outro lado, a desinibição face à LE é também indicadora de envolvimento e bem-estar. Por outras palavras, se a criança se envolve nos jogos em LE é porque se sente confortável; se se sente confortável, envolve-se mais com os jogos. Vejamos o esquema:

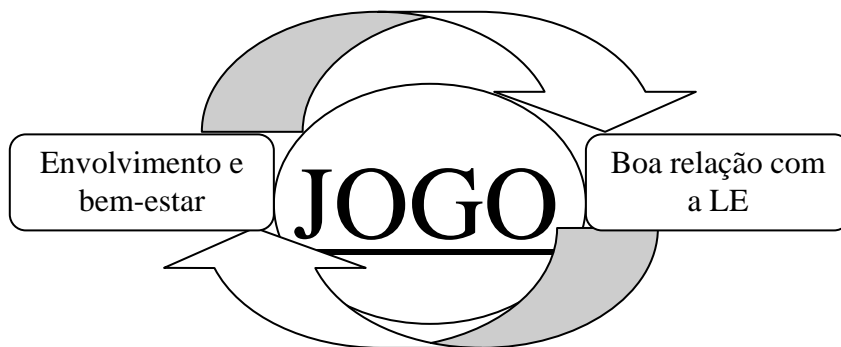


Figura 8 - Papel do jogo nas sessões de sensibilização à LE

Relativamente ao jogo como forma de rentabilizar a introdução de LEs no Jardim de Infância, pensamos poder dizer que o jogo pode, de facto, desempenhar essa função. Em primeiro lugar, porque o conjunto de jogos não entra em choque com as vivências das crianças. A criança de 3 anos a frequentar uma instituição de ensino está habituada a ter momentos para várias actividades diferentes: as fichas de consolidação, os desenhos para pintura, o escutar histórias e, claro, as oportunidades para brincar e jogar. De facto, Vygotsky (1991a) explica que é com o jogo e a brincadeira que se fazem as maiores aquisições da criança, chegando o mesmo autor a afirmar que a verdadeira fonte de desenvolvimento da criança está no brinquedo. Além disso, segundo Laevers e Van Sanden (1997) se o jogo ou o brinquedo produzirem envolvimento por parte da criança contribuirão ainda mais para o seu desenvolvimento. Uma vez que os nossos jogos propiciaram implicação em níveis médios-altos consideramos que foram positivos no desenvolvimento de competências nas sessões de sensibilização ao ILE, especialmente as competências auditivas, rentabilizando este tipo de contacto com a língua. Ou seja, pretende-se com a sensibilização ao ILE que a criança comece a conviver com os sons diferentes do Inglês com naturalidade e, ao tomar conhecimento desta língua diferente da sua, comece também a encarar com a mesma naturalidade os falantes dessa língua e a sua cultura. Este é o início do que passará a ser a sua tolerância à alteridade. O contacto auditivo com o Inglês foi propiciado pelos momentos de jogo, logo este foi o responsável pelo sucesso das sessões.

Para terminar, cabe-nos deixar algumas sugestões e ideias para educadores e professores que pretendam utilizar jogos nas suas sessões de sensibilização ao ILE com base no que aprendemos com este estudo.

Na nossa opinião, a situação ideal para a sensibilização às LEs seria o próprio educador dedicar algum do seu tempo lectivo a essa actividade, mas sabemos que muitos, apesar de o quererem fazer, não se sentem preparados e acabam por recorrer a um professor exterior à instituição de ensino, transformando a sensibilização às línguas numa actividade extra-curricular e não inserida nas outras áreas curriculares do ensino pré-escolar. Ninguém como o educador, que passa diariamente muitas horas com as crianças, as conhece tão bem. Um professor de línguas vindo de fora poderá demorar algum tempo até que conheça os verdadeiros interesses e gostos dos seus alunos com os quais, geralmente, passa apenas uma ou duas horas semanais. Sugeríamos, assim, que os professores nestas situações adoptassem uma postura experiencial e realizassem no princípio do ano lectivo um estudo como este mas a uma escala mais pequena e, portanto, menos aprofundado, a fim de reconhecerem as preferências do seu grupo de alunos e apresentarem propostas que vão ao encontro das escolhas da crianças. O professor poderá, por exemplo, levar para a sala de actividades um conjunto de jogos como os que apresentámos e, utilizando a *Escala de Envolvimento de Leuven*, registar as actividades mais apreciadas e que mais resultam em termos de implicação com o seu grupo de crianças, verificando quais os que deve repetir ou reformular.

Se o educador se sentir confiante para ser ele próprio o professor de línguas, poderá, por exemplo, colocar jogos em LE junto de outros em LM e deixar a criança explorá-los de livre vontade.

Esta última sugestão leva-nos a dirigir a nossa atenção agora para as limitações deste estudo. Uma vez que nos baseámos na teoria de que a aquisição da linguagem é feita acima de tudo pela interacção com um falante mais competente e não apenas pela exposição, tentámos criar jogos que fossem jogados em grupo por forma a ocasionar momentos de interacção quer com a professora quer entre os próprios alunos. Não nos lembrámos contudo que há crianças que preferem trabalhar sozinhas, como foi o caso de A1 que por vezes se isolava e brincava com as peças do jogo à sua maneira. Em estudos futuros pensamos ser importante desenhar jogos que possam ser jogados individualmente, promovendo assim também a autonomia da criança e a sua interacção com o próprio jogo, mas nunca esquecendo de ir, igualmente, criando oportunidades para jogos de grupo, onde a interacção entre crianças toma seguramente lugar.

Pensamos, assim, que o nosso estudo confirmou as potencialidades do jogo como actividade adequada à sensibilização às línguas, pelas suas qualidades interactivas e geradoras de bem-estar e envolvimento, mas não podemos deixar de realçar que desejamos que este estudo sirva, acima de tudo, para motivar outras investigações mais aprofundadas deste género. Parecem-nos pertinentes e de grande utilidade outros estudos semelhantes mas direccionados para a análise da qualidade e das potencialidades de outros materiais e actividades à disposição da sensibilização às LEs com crianças do pré-escolar. Além disso, seria igualmente interessante que se realizassem estudos com um maior número de crianças para que os resultados sejam mais significativos e fiáveis, assim como seria relevante a realização de uma investigação idêntica no 1º CEB.

Esperamos, assim, com este trabalho termos deixado algumas ideias particularmente úteis aos educadores e professores de LE e, ao mesmo tempo, termos aberto portas para uma reflexão mais aprofundada sobre as potencialidades do jogo enquanto actividade de sensibilização à LE no pré-escolar. A planificação cuidada das actividades e a selecção adequada de materiais que sirvam as sessões de sensibilização às LEs no pré-escolar são de extrema importância para o sucesso destas sessões junto das crianças.

Bibliografia

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. (1991). *Focus on the Language Classroom. An Introduction to the Classroom Research for the Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press

ALMEIDA, J. & SAMPAIO E MELO, A. (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora

ALPTEKIN, Cem (1999). Brain, mind, and language learning: the earlier the better. *CATS, Children and Teenagers, The Young Learners SIG Newsletter*, nº 1. IATEFL (pp. 41-48)

ALPTEKIN, Cem (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *IELT Journal*, nº 56/1. Oxford: Oxford University Press in association with the British Council and IATEFL (pp. 57-63)

ANDRADE et al. (2002). Intercomprehension in Language Teacher Education: propostas para o desenvolvimento da competência plurilingue. *Intercompreensão*, nº10. Escola Superior de Educação de Santarém: Edições Colibri

ANDRADE, A. I. e ARAÚJO e SÁ, M. H. (1995). *Processos de Interação Verbal em aula de Francês Língua Estrangeira* (vol. I). Aveiro: Contexto de Investigação

ANDRADE, A.I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2002). *Processos de Interação verbal em aula de línguas: observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educação

ANDRADE, I. e ARAÚJO e SÁ, M. H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira. O Ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para uma Abordagem Comunicativa*. Porto: Asa Editora

ANDRADE, I., ARAÚJO e SÁ, M. H., BARTOLOMEU, I., MARTINS, F., MELO, S., SANTOS, L., SIMÕES, A.R., (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. In NETO, A. et al. *Didácticas e metodologias de educação: percurso e desafios*. Évora: Universidade de Évora (pp. 489-506)

AZENHA, Manuel (1997). *Ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras (sugestões para tornar a aprendizagem um prazer)*. Ministério da Educação, Cadernos Correio Pedagógico. Porto: Edições Asa

BANDET, Jeanne & SARAZANAS, Réjane (1973). *A criança e os brinquedos. Técnicas de educação*. São Paulo: Editorial Estampa (trad. Maria Manuel Tinoco)

BARBEIRO, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda

BELL, Judith (2002). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva/Trajectos, nº38 (1ª edição: 1997)

BERGERON, Marcel (1982). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança da Primeira Infância à Adolescência*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

BERTRAM, Tony & PASCAL, Christine (s.d.a). *Effective Early Learning Programme, Adult Engagement Scale. Centre for Research in Early Childhood*. Birmingham: University College Worcester-St Thomas Centre

BERTRAM, Tony & PASCAL, Christine (s.d.b). *Effective Early Learning Programme, Child Involvement Scale. Centre for Research in Early Childhood*. Birmingham: University College Worcester-St Thomas Centre

BERTRAM, Tony; LAEVERS, Ferre et PASCAL, Christine (1996). Étude de la qualité de l'interaction adulte-enfant dans le préscolaire: "Le schéma d'observation du style de

l'adulte". In RAIRA, Sylvie; LAEVERS, Ferre & DELEAU, Michel (coord.) (1996). *L'éducation préscolaire: quels objectifs pédagogiques?* Nattan: INRP

AIMARD, Pauline (1986). Aquisição da linguagem. In *A linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul

BAQUERO, Ricardo (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas

BENTO, C. et al (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação

BLAIR, Alison & CADWALLADER, Jane (2000). We've got rhythm! Using rhythm to teach English to children. *CATS, Children and Teenagers, The Young Learners SIG Newsletter*, nº 1/00). IATEFL (pp. 12-15)

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora

BONNET, Gérard (1997). *The effectiveness of the teaching of English in the European Union, Report of the Colloquium, Background Documents*. Paris

BREWSTER, J.; ELLIS, G. & GIRARD D. (1991). English and The Primary Curriculum. In *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin (pp. 35-46)

BRONSON, Martha (1995). *The Right Stuff for Children Birth to Eight, Selecting Play Materials to Support Development*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children

BRUMFIT, C., MOON, J. & TONGUE, R. (1997). *Teaching English to Children*. London: Longman

CAMERON, Lynne (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal* (vol. 55/3). Oxford: Oxford University Press in association with the British Council and IATEFL (pp. 105- 112)

CARDONA, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 24. Lisboa: APEI

CASTRO, R. (1991). *Aspectos da Interação Verbal em Contexto Pedagógico*. Lisboa: Horizonte

Common European Framework of Reference for Languages, Synopsis (em linha) in [http://www.coe.int/T/E/Cultural Co-operation/education/Languages/Language Policy /Common Framework of Reference/2synopsise.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference/2synopsise.asp#TopOfPage) (consultado a 22 Out. 2005, 18h20)

COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (1997). *Competence Plurilingue et Pluriculturelle*. Strasbourg: Desclée de Brouwer

CURTAIN, H. A. & PESOLA, C.A. (1988). Making the Case for Elementary School Foreign Language Programs. In *Language and Children-Making the Match*. EUA (pp. 1-12)

Declaração dos Ministros Europeus de Educação e Formação Vocacionais e da Comissão Europeia, reunidos em Copenhaga a 29 e 30 de Novembro de 2002, sobre o reforço da cooperação Europeia em educação e formação vocacionais “A Declaração de Copenhaga” (em linha) in <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/copenhaga.pdf> (consultado a 22 Out. 2005, 18h25)

DODD, Clare (2001). Working in Tandem: An Anglo-French Project. In BYRAM, M., NICHOLS, A. & STEVENS, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters

DULAY, Heidi; BURT, Marina & KRASHEN, Stephen (1982). Effects of Personality and Age. In *Language Two*. Oxford: Oxford University Press (pp. 78-95)

DUNN, O. (1993). *Beginning English with Young Children*. London: MacMillan Publishers

EDÍPICA, Tertúlia (1999). *Dicionário de Sinónimos*. Porto: Porto Editora

ELLIS, R. (1998). Introduction: describing and explaining L2 acquisition. In *Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press (pp. 3-14)

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA (2002). Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras. *Revista Educação e Comunicação*, nº7. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica (4ª ed.)

EURYDICE (2001). *L'enseignement des langues étrangères*. Unité Européenne: Eurydice

FERRAN, P., FRANÇOIS, M. et PORCHER, L. (1979). *Na escola do jogo*. Lisboa: Editorial Estampa

Foreign language skills in the European Union (em linha) in http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_en.html (consultado a 22 Out. 2005, 18h33)

Foreign languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes (em linha) in http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/key/foreign_en.html (consultado a 22 Out. 2005, 18h44)

FORMOSINHO, Júlia (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), nº1. Porto: Porto Editora (pp. 153-173)

FORMOSINHO, Julia (2003). Childhood Pedagogy: the importance of interactions and relations. Braga, Portugal: Institute of Child Studies, University of Minho and Childhood Association. In LAEVERS, Ferre & HEYLEN, Ludo (eds) (2003). *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education*. Bélgica: Leuven University Press (pp. 111-127)

FRIEDMANN, Adriana (2001). *Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil*. São Paulo, Brasil: Editora Moderna.

GAONAC'H, Daniel (2006). *L'apprentissage precoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris: Hachette.

GARDNER, Howard (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artmed Editora (trad. Carlos Alberto S.N. Soares)

GARVEY, Catherine (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora

GIL, Gloria (2002). Two complementary modes of foreign language classroom interaction. *ELT Journal*, vol. 56/3. Oxford: Oxford University Press in association with the British Council and IATEFL (pp. 273- 279)

GROUX, D. (1996). *L'enseignement précoce des langes: des enjeux à la pratique*. Lion : Chronique Sociale

HAGÈGE, C. (1996). *A criança de duas línguas*. Lisboa: Instituto Piaget

Half of Europe is already Multilingual (em linha) in http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_en.html (consultado a 22 Out. 2005, 18h30)

HALLIWELL, Susan (1996). Working with young language learners. In *Teaching English in the Primary Classroom*, Longman Handbooks for Language Learners. Essex: Longman (pp. 3-8)

HARLEY, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters

HENRIQUES, A. Christófides (1996). *Jogar e compreender, Propostas de Material Pedagógico*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos

HEWITT, Elaine (2000). The 'PEPA' programme: Learning English through psychomotor activities. *CATS, Children and Teenagers, The Young Learners SIG Newsletter*, nº1/00, IATEFL, (pp. 16-20)

HEYLEN, Ludo (2003). A Process-oriented Self-assessment Instrument for Students in Teacher Training. In LAEVERS, Ferre & HEYLEN, Ludo (eds) (2003). *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education*. Bélgica: Leuven University Press (pp. 173 a 182)

HORN, Cláudia; HARRES, Jacqueline & POTHIN, Juliana (2003). *Actividades Lúdicas para crianças na faixa dos 0 aos 10 anos, Uma proposta com materiais de baixo custo*. Lajeado: Univates Editora

HYMES & COSTE (1984). Utilisations et modèles. In *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Credif (pp. 177-182)

HYMES & COSTE (1984). Choix terminologiques. In *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Credif (pp. 120-136)

KENNEDY, Chris e JARVIS, Jennifer (1991). Issues and Problems in primary education. In *Ideas and Issues in Primary ELT*. Edinburgh: Thomas Nelson and Sons Ltd (pp. 18-21)

KRAMSCH, Claire (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Crédif

KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. EUA: Pergamon Press

KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. EUA: Pergamon Press

LAEVERS, Ferre (1995). An Exploration of the Concept of Involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education. *Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe* (pp. 59 a 72)

LAEVERS, Ferre & HEYLEN, Ludo (eds) (2003). *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education*. Bélgica: Leuven University Press (pp. 7 a 11 e pp. 183 a 189)

LAEVERS, Ferre & VAN SANDEN, Peter (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire*, Livre de Base. Belgique: Centre pour un Enseignement Expérientiel

LAEVERS, Ferre (1994a). *The Innovative Project Experiential Education 1976-1994*. Bélgica: Centre for Experiential Education

LAEVERS, Ferre (1994b). *The Leuven Involvement Scale for Young Children, LIS-YC, Manual*. Bélgica: Centre for Experiential Education

LAEVERS, Ferre (2000). Forward to Basics! Deep-Level-Learning and the Experiential Approach in Early Years. *An International Journal of Research and Development*, vol. 2, nº 2. Trentham Books (pp. 20 a 28)

LAEVERS, Ferre (2003). Experiential Education: Making care and education more effective through well-being and involvement. In LAEVERS, Ferre & HEYLEN, Ludo (eds) (2003). *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education*. Bélgica: Leuven University Press (pp. 13 a 23)

Languages (em linha) in http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages_en.html (consultado a 21 Out. 2005, 11h59)

LEWIS, G. & BEDSON (1999). *Games for Children*. Oxford: Oxford University Press

LIBÓRIO, O. (2000). *Perspectivas de educadores e crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto educacional do Jardim de Infância*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre. Aveiro: Universidade de Aveiro

LIEF, Joseph & BRUNELLE, Lucien (1978). *O jogo pelo jogo: a actividade lúdica na educação de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores

LIEVEGOED, Bernard (1996). *Desvendando o crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência*. São Paulo: Antroposófica (trad. Rudolf Lanz)

LIGHTBOWN & SPADA (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press

LOPES, Isabel Cristina Morgado (2004). *Perspectivas de Supervisão na Formação Inicial de Professores: os Materiais e o Ensino da Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro (pp. 51-91, 147-182)

LUCAS, Eugénia do Rio (2000). *O Jogo no ensino do Inglês no 1º ciclo*. C.E.S.E em Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria

LUÍS, Helena (1998). *A percepção da relação da educadora com a criança e o estilo da interação educativa – Contributos para a promoção da qualidade dos contextos pré-escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho (pp. 125 a 135)

LUÍS, Helena (2000). Educação pré-escolar diferenciada e estilo de interação adulta - avaliação das práticas dos educadores de infância. In ROLDÃO, M^a do Céu & MARQUES, Ramiro (org.) (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora

MAGALHÃES, Bibiana (2003). O brinquedo e o brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 68. Lisboa: APEI

MALDEREZ, Angi (2003). Observation (Key concepts in ELT). *ELT Journal*, vol. 55/2. Oxford: Oxford University Press in association with the British Council and IATEFL (pp. 179- 181)

MARSHALL, C. & ROSSMAN, G. (1989). *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publications (pp. 144 a 155)

MARTINS, Filomena; ANDRADE, Ana Isabel e BARTOLOMEU, Isabel (2003). As línguas da criança e as línguas do mundo: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do 1º ciclo do EB. In *Didáctica da Línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores (pp. 103- 108)

MATHEY, Marinette (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Viena: Lang

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1987). *Jogos em Jardim de Infância* (vol. I e II). Algueirão: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, Divisão da educação Pré-Escolar

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996). *Avaliação e desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar – um programa de desenvolvimento profissional*. Effective Early Learning Project, Prof. Christine Pascal, Worcester College of Higher Education and Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, Prof. Dr. Paulo Abrantes. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de educação Pré-escolar (pp. 35, 39, 99-103, 109-136 e 141-150)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: GDEP

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Línguas Estrangeiras-Competências Essenciais*, Documento de Trabalho do Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). Despacho nº 14 753/2005 (2ª série). *Diário da República*, II série, nº 127 (pp. 9785-9787)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Programa de generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.

MORGAN, Carol (2001). The International Partnership Project. In BYRAM, M., NICHOLS, A. & STEVENS, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon : Multilingual Matters

MORIN, A. (1985). Critères de scientificité de la recherche-action. *Revue des Sciences de l'Éducation* (pp. 31-49)

MOURÃO, Sandie Jones (2001). *Inglês na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo de Ensino Básico, Um manual de apoio para educadores e professores*

Multilingualism: key facts and figures (em linha) in http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/awareness/2005/facts_en.pdf (consultado a 22 Out. 2005, 18h50)

Multiple Intelligences and Education in <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm> (consultado a 17 Fev. 2006)

NABUCO, Maria & PRATES, Silvério (2003). Improving the quality of early childhood education from “within”. In LAEVERS, Ferre & HEYLEN, Ludo (eds) (2003). *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education*. Bélgica: Leuven University Press (pp. 43 a 59)

NETO, Carlos (ed.) (1997). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Edições FMH

NOBRE, C. (2002). O jogo no ensino precoce da língua inglesa. *Educação e Comunicação*, nº7. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria (pp. 165-171)

NIKOLOV, Marianne (2000). Issues in Research into Early Foreign Language Programmes. In *Research into Teaching English to Young Learners*. Pécs: University Press Pécs (p.21-43)

NOVA PRESENÇA (1997). Comunicação Linguística. In *Enciclopédia de Educação Infantil, Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar* (vol. III). Rio de Mouro: Nova Presença

PALMA, Albertina (1997). Inglês no 1º ciclo, Contributos de um Projecto. *Educação e Ensino*, nº17. AMDS

PALMA, Albertina e WALTERS, Keith (2002). Ten Years of Primary ELT in Setúbal: issues and Problems. In *APPI & IATEFL 1st Young Learner Conference* (pp. 24-31)

PASCAL, Cristine & BERTRAM, Tony (2003). The Effective Early Learning Project: The quality of adult engagement in early childhood settings in the UK. In LAEVERS, Ferre & HEYLEN, Ludo (eds) (2003). *Involvement of Children and Children Style, Insights from an International Study on Experiential Education*. Leuven: Leuven University Press (pp. 77 a 90)

PEREIRA, Alexandre e POUPA, Carlos (2003). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word*. Lisboa: Edições Sílabo

PEREIRA, Isabel Cristina (2003). *O ensino-aprendizagem do Inglês Língua Estrangeira e as restantes áreas disciplinares do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PHILIPS, S. (1997). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press

PIAGET (1973). *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura (1ª edição-1956)

PINTO, F. (2002). *A Gestão Curricular e o Desenvolvimento de Competências (Meta)linguísticas na Criança de 4 e 5 anos*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre. Aveiro: Universidade de Aveiro

PORCHIER, L. e GROUX, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: Presses Universitaires de France

PORTO EDITORA (2004). *Diciopédia 2004*. Porto: Porto Editora

PORTUGAL, G. & SANTOS, P. (2001). Da exploração da área de conhecimento do mundo, em educação de infância, à construção de um cidadão crítico e aberto ao conhecimento. In GOMES, Carlos & CUNHA, Jorge (org.) (2001). *VIII Encontro*

Nacional de educação em Ciência-Actas. Açores: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro (pp. 169-178)

PORTUGAL, Gabriela & SANTOS, Paula (2003). Enabling and Empowering Early Intervention Professionals – a Reflective Practice based on Experiential Education. In LAEVERS, Ferre & HEYLEN, Ludo (eds) (2003). *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education*. Bélgica: Leuven University Press (pp. 129 a 142)

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (trad. João Marques e Maria Amália Mendes)

READ, C. (2002). Action rhymes and games. In *APPI & IATEFL 1st Young Learner Conference*

REILLY, T. (2000). Working with very young learners (3-6) in the English language classroom. *CATS, Children and Teenagers, The Young Learners SIG Newsletter*, nº 1/99. IATEFL (pp. 4-6)

REILLY, V. and WARD, S. (1997). *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press

REIS, Sofia I. C. (2005). *Um contributo Multimédia para a Estimulação da Linguagem. Um estudo de casos no Pré-Escolar em crianças com Trissomia 21*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa e Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

RIGOLON, P. (1998). *O Jogo Como Atividade Mediadora da Interação na Sala de Aula de Inglês Oral*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. São Paulo: PUC/SP

RIXON, S. (1981). *How to use games in language teaching*. London: MacMillan Publishers Limited

ROTH, G. (2000). *Teaching Very Young Children: Pre-school and Early Primary*. London: Richmond Publishing

SÁEZ, Fernando Trujillo (2001). Teaching Languages to Young Learners: A Historical Perspective. In DANIEL et al. (2001). *European Models of Children Integration*. Granada: Grupo Editorial Universitario (pp. 135-145)

SAMULSKI, D. (1997). Educação por meio do movimento e do jogo. In NETO, C. (ed.). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa: Edições FMH (pp. 226-237)

SANGER, Jack (1996). *The complete observer, A Field Research Guide to Observation*, Qualitative Studies, Series: 2. London: Falmer Press

SANTOS, Arquimedes (1999). Breve nota acerca de Psicologia e Jogo. *Cadernos de Educação de Infância*, nº49. Lisboa: APEI (p. 12)

SANTOS, Leonor (1999). Os Tempos Lúdicos. *Cadernos de Educação de Infância*, nº49. Lisboa: APEI (pp. 13-15)

SANTOS, Paula Coelho & PORTUGAL, Gabriela (2002). Avaliação processual da qualidade em educação: um contributo experiencial para uma escola inclusiva. In COSTA, J.A; NETO-MENDES, A. & VENTURA, A. (org.) (2002). *Avaliação de Organizações Educativas, Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SCHILLER, P. & ROSSANO, J. (1996). *Guia Curricular, 500 actividades curriculares apropriadas à educação das crianças*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos

SCOTT, G. and YTREBERG, L. (1990). *Teaching English to Children*. London: Longman

SIM-SIM, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta

SNOW, Catherine; BURNS, Susan & ESPINOSA, Linda (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des Sciences de L'Éducation* (vol. XXIX) (pp. 75-100)

Special Eurobarometer survey 54 'Europeans and Languages' (em linha) in http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/eurobarometer54_en.html (consultado a 22 Out. 2005, 18h55)

STRECHT-RIBEIRO, Orlando (1990). O Aluno Adulto e a Aprendizagem. In *Como se aprende uma língua estrangeira: crianças e adultos*. Lisboa: Livros Horizonte (p.21- 53)

STRECHT-RIBEIRO, Orlando (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º ciclo: Razões, Finalidades, Estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte

STRECHT-RIBEIRO, Orlando (2002). Didáctica da língua estrangeira para os mais novos: um olhar actual. *Intercompreensão*, nº 10 (p. 75-84)

SUTTON, B. Smith (1971). *Child's Play*. New York: John Wiley

SZUNDY, Paula T.C. (2001). *Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

The European Commission's Action Plan for Language Learning and Linguistic Diversity (em linha) in http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/policy/index_en.html (consultado a 22 Out. 2005, 18h56)

The languages of EU 15 (em linha) in http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_en.html (consultado a 22 Out. 2005, 18h33)

The languages spoken in each Member State of EU 15 (em linha) in http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_en.html (consultado a 22 Out. 2005, 18h33)

The Official EU languages (em linha) in http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_en.html (consultado a 22 Out. 2005, 18h36)

The two "most useful" languages to know (em linha) in http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_en.html (consultado a 22 Out. 2005, 18h40)

TOTH, Maria (2000). Practising Classroom English through games. *CATS, Children and Teenagers, The Young Learners SIG Newsletter*, nº 1/00. IATEFL

VALLS, N. (1994). Using traditional games. In HOLDENS, S. (1994). *Teaching Children*. Essex: Longman

UNIÃO EUROPEIA: Conselho da Europa (2001). *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*. Porto: ASA

VAN LIER, L. (1998). *The classroom and the language learner*. Applied linguistics and Language Study, General Editor: C.N. Candlin. Essex: Longman

VIGNERON, Françoise (2001). Study of Landscapes as an Approach to Openness to Others. In BYRAM, M., NICHOLS, A. & STEVENS, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon : Multilingual Matters

VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R (1996). *Estudos sobre a história do comportamento humano: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas (trad. Lólio Lourenço de Oliveira)

VYGOTSKY, L.S. (1991a). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes (Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman- Trad. José Cipolla Neto, Luís Barreto e Solange Afeche)

VYGOTSKY, L.S. (1991b). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (3ª edição)

WALLACE, M. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press

WILLIAMS, Marion e BURDEN, Robert L. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press

WILLIAMS, Mary (2001). "It must be cultural because I don't do it". Cultural Awareness in Initial TESOL Teacher Education. In BYRAM, M., NICHOLS, A. & STEVENS, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon : Multilingual Matters

WRIGHT, A., BETTERIDGE, D. e BUCKBY, M. (1984). *Games for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press

ANEXOS

